

20/1999

## **LASTENTARHANOPETTAJIEN TAIDEKÄSITYKSET**

-Taidekäsitusten yhteys esikouluikäiselle lapselle suunnattuun taiteen vastaanotto-  
kasvatukseen

Kirsi Laitinen-Jokela

Kasvatustieteen  
pro gradu - tutkielma  
Syksy 1999  
Varhaiskasvatuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Laitinen-Jokela Kirsi. Lastentarhanopettajien taidekäsitykset -Taidekäsitysten yhteys esikouluikäiselle lapselle suunnattuun taiteen vastaanottokasvatukseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos, 1999. 118 sivua, 43 liitesivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata, millaisia ovat lastentarhanopettajien taidekäsitykset. Taidekäsityksiin sisältyvät käsitykset taiteen luonteesta ja olemuksesta, taidetta kohtaan asetetut odotukset, taiteelle asetetut tehtävät ja tapa suhtautua taiteeseen. Yksilöiden välillä havaittavia eroavuuksia tarkastellaan vertailemalla taidemielityksiä. Tutkimuksella pyritään myös selvittämään, miten lastentarhanopettajien taidekäsitykset selittävät esikouluikäisille suunnattuja taidekuvavalintoja sekä taiteelle asetettuja odotuksia ja tehtäviä taiteen vastaanottokasvatuksessa. Tutkimus koettiin tärkeäksi koska haluttiin selvittää lastentarhanopettajien taidekäsitysten näkyväksi tekemisen kautta millaista "pohjatyötä" lastentarhanopettajat tekevät taidekäsitystensä varassa taiteen vastaanottokasvatuksen alueella.

Tutkimuksen kohdejoukko muodostui harkinnanvaraisesta näytteestä. Tutkimukseen osallistui kymmenen varkautelaista lastentarhanopettajaa ja se suoritettiin syksyllä 1998 informoituna ryhmäkyselynä. Tutkimus on lähestymistavaltaan reseptiotutkimuksellinen. Lisäksi siinä on piirteitä fenomenografisesta tutkimuksesta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin taidekuvien tarkastelun pohjaksi laadittua strukturoitua kyselyä. Tutkimuksen aineisto koostui lastentarhanopettajien taidekuvien avulla tuottamista kirjallisista vastauksista. Kuva-aineiston analyysimenetelmänä oli sisällönanalyysi.

Tutkimuksen teoriaosassa käsitellään taiteen merkitystä, taiteen vastaanoton asemaa eri taidekasvatusteorioiden valossa, erilaisia taiteen vastaanottotapoja ja taidemielityksiin vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi tarkastellaan taiteen vastaanottoa esikouluikäisen lapsen toiminnassa. Tutkimuksen empiirisessä osassa kuvataan lastentarhanopettajien tapaa ilmaista ja perustella henkilökohtaisia mielityksiään ja esikouluikäiselle lapselle suunnattuja valintojaan suhteessa esitettyihin teoksiin. Näin pyritään löytämään yhteyttä heidän taidekäsityksiinsä.

Tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajien käsitykset taiteen luonteesta eroavat toisistaan, mutta niissä on havaittavissa myös yhteneviä piirteitä. Taidetta kohtaan asetettuina odotuksina nähtiin esteettisyys, esittävyys, ymmärrettävyys, kiinnostavuus ja elämyksellisyys, lisäksi taiteella nähtiin sekä esteettinen että välineellinen tehtävä. Lastentarhanopettajat osoittivat mieltymystä realistiseen taidetyyliin, myös surrealistinen fantasiamaailma kiehtoi heitä. Lisäksi yksilöllisiä taidemielityksiä oli havaittavissa. Esteettisillä arvoilla oli suuri merkitys. Taidekäsitykset selittivät esikouluikäiselle suunnattuja taidekuvavalintoja ja taiteelle asetettuja odotuksia ja tehtäviä.

Avainsanat: lastentarhanopettaja, taidekäsitys, taide, taiteen vastaanotto, esiopetusikäinen lapsi

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	5
1.1 Kiinnostus aiheeseen	5
1.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet	8
<b>2 TAITEEN MERKITYS</b>	16
<b>3 TAITEEN VASTAANOTTO</b>	20
3.1 Taiteen vastaanoton asema eri taidekasvatusteorioissa	20
3.2 Taiteen vastaanottoon liittyviä tutkimuksia	24
3.3 Taiteen havainnointi- ja vastaanottotapoja	27
3.4 Taidemielitymykset	29
<b>4 TAITEEN VASTAANOTTO ESIKOULUIKÄISTEN LASTEN TOIMINNASSA</b>	32
4.1 Päivähoidon esteettinen kasvatus	33
4.2 Lähtökohtia taiteen vastaanottokasvatukselle	33
4.3 Aistitoiminta ja taide	35
4.3.1 Havaintotoimintojen kehittyminen	35
4.3.2 Taideteoksen näkeminen ja ymmärtäminen	35
4.3.3 Esteettisen kehityksen vaiheet Parsonsinkin mukaan	36
<b>5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA PERUSASETELMA</b>	39
<b>6 TUTKIMUSMENETELMÄT</b>	43
6.1 Reseptiotutkimus ja fenomenografia	43
6.2 Tutkimuksen aineistonkeruun menetelmät	44
6.3 Kohdejoukon valinta ja kuvaus	49
6.4 Tutkimuksen vaiheet	50
6.5 Aineiston analyysi	53
<b>7 TULOKSET</b>	60
7.1 Lastentarhanopettajien taidekäsitykset	61
7.1.1 Käsitteet taiteen olemuksesta ja luonteesta	61
7.1.2 Taidetta kohtaan asetetut odotukset	64
7.1.3 Taiteelle asetetut tehtävät	71
7.2 Tapa suhtautua taiteeseen	73
7.2.1 Diakuvina esitettyjen teosten vastaanottotavat	73
7.2.2 Taidekuvina esitettyjen teosten vastaanottotavat	83
7.2.3 Erot yksilöiden välillä suhteessa henkilökohtaisiin taidemielityksiin ja näkemyksiin esikouluikäiselle lapselle soveltuvista teoksista	98

7.3 Lastentarhanopettajien taidekäsitusten yhteys esikouluikäiselle lapselle suunnattuun taiteen vastaanottokasvatukseen	99
7.3.1 Taidekäsitusten näkyminen teosvalinnoissa ja tavassa suhtautua taiteeseen	99
7.3.2 Lastentarhanopettajien henkilökohtaisten taidemieltyksien ja esikouluikäiselle lapselle soveltuvien taidekuvien välinen yhteys	101
7.3.3 Lastentarhanopettajien taidetta kohtaan asetettujen odotusten ja taiteelle asetettujen tehtävien näkyminen teosvalinnoissa	103
<b>8 POHDINTA</b>	105
8.1 Tiivistelmä tutkimustuloksista	105
8.2 Tutkimuksen arviointi	108
8.3 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyyden ja analyysimenetelmien arviointi	110
8.3 Tutkimuksen johtopäätökset	112
<b>9 LÄHTEET</b>	114
<b>10 LIITTEET</b>	119

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Kiinnostus aiheeseen

Ranskalaisen taidemaalarin Jean Francois Milletin tunnettu maalaus "Iltakellot" (1859), joka oli hankittu aikoinaan maaseudulla kiertävältä taidejäljennöskauppiaalta, tarjosi minulle ensikosketuksen taiteeseen. Tunnelmaltaan romanttisessa talonpoikaisaiheisessa maalauksessa pellolla työskentelevät ihmiset ovat keskeyttäneet työnsä ja pysähtyneet rukoilemaan ja kuuntelemaan kaukaa kantautuvaa kirkonkellojen ääntä. Hetki on hyvin harras ja levollinen. Tuo muisto koetusta elää vieläkin voimakkaana sisimmässäni.

Anttila ja Falk (1993, 22) näkevät myös lapsuudessa koetuilla voimakkailla taide-elämyksillä olevan merkitystä, ne muistetaan läpi elämän ja ne voivat virittää pysyvän kiinnostuksen alati uusia ulottuvuuksia elämästä paljastavaan taiteen maailmaan. Jaukkuri (1993) näkee tapamme kokea maailmaa jatkuvana havainnoinnin virtana. Ihmisellä on myös luontainen tahto pyrkiä ilmaisemaan kokemansa. Aika, jota elämme, sen ymmärtäminen ja määrittelemisen ei ole missään valmiiksi annettuna, vaan vaatii omakohtaista pohdintaa. Taide on yksi niistä kentistä, jolla tätä määrittelyä suoritetaan. (Jaukkuri 1993, 19-21.) Taiteen määrittelemisen luovana, intentionaalisenä tapahtumana korostaa taidetta psyykkisenä prosessina, joka sisältää muun muassa taiteen vastaanottamisen ja kokemisen, tulkinnan sekä oman taiteen tuottamisen. Taiteen vastaanottamiseen sisältyy myös arviointia ja kritiikkiä. (Sava 1984, 23.)

Pääjoki (1997) määrittelee myös yhdeksi taidekasvatuksen osa-alueeksi vastaanottokasvatuksen. Ammattitaiteilijoiden teoksiin tutustuminen mielletään luovaksi ja aktiiviseksi taiteelliseksi toiminnaksi taiteen tuottamisen rinnalla. Pääjoen (1997) näkemyksen mukaan taidekasvatuksen käytännön toteutuksen muotoutumista ohjaa se, millainen käsitys meillä on taiteen luonteesta ja olemuksesta. Suunnitellessaan taiteen vastaanottoon liittyvää käytännön tilannetta kasvattajalla on taustalla joko tiedostettuna tai tiedostamattomana oma taidekäsityksensä, jolla on yhteyksiä valittuihin kasvatukseen ja opetusmetodeihin. (Pääjoki 1997, 23-24; 1998, 16.)

Toteuttaessaan taiteen vastaanottokasvatusta kasvattaja valitsee tiettyjä teoksia käsittelyn kohteeksi. Hän joutuu tekemään valintoja museon kokoelmiin sisältyvän perinteisen taiteen ja nykytaiteen välillä ja kohtaamaan myös sellaisia teoksia, joista ei ole itse kiinnostunut. Nämä valinnat ovat taidekasvatuksessa hyvin keskeisiä tekijöitä. Valitsemiensa taideteosesimerkkien myötä kasvattajan tulisi miettiä, millaisia tavoitteita näiden esimerkkien avulla ajatellaan saavutettavan ja myös se miten esimerkit vaikuttavat vastaanottajan taiteen kohtaamiseen ja edelleen hänen taidekäsitykseensä. Ottaessaan tarkastelun kohteeksi jonkin tietyn taideteoksen, on kasvattaja tehnyt Pääjoen mukaan enemmän kuin usein ajatellaankaan, eli hän on nimennyt jo sen, mikä on taidetta ja samalla myös sen, mikä on hyvää taidetta. (Pääjoki 1997, 23-25.)

Jouduin itse samanlaisten teosvalintojen eteen toteuttaessani taiteen vastaanottokasvatusta esikouluikäisten lasten kanssa. Työskennellessäni aiemmin taidekasvatuksen parissa lasten kanssa taidekasvatustoimintani keskittyi pääasiassa taiteen tuottamiseen; taiteen vastaanottoon liittyvä toimintani oli vähäistä. Lähtiessäni suunnittelemaan taiteen vastaanottotilanteita, valitsin teokset kuvataiteen tarkasteluun omien mieltymyksieni pohjalta. Kuvavalinnoissani pyrin enemmänkin esteettiseen lähtökohtaan kuin ei-esteettiseen, epämukavan taiteen tarkasteluun. Pirosen (1995, 19) mukaan lapsille välittyvät parhaiten kuvataiteen tarkastelussa ne työt, joista opettaja on itse kiinnostunut.

Lähtökohtana omat kokemukseni ja Pääjoen näkemykset taiteen vastaanottokasvatuksen käytännön toteutuksesta antoivat aiheen tutkia oman ammattiryhmäni, lastentarhanopettajien taidekäsityksiä esikouluikäisille lapsille suunnatun taiteen vastaanottokasvatuksen kautta. Esikouluikäisellä lapsella tarkoitan tässä tutkimuksessa 5-7-vuotiasta lasta. Taiteen vastaanottoon liittyviä tutkimuksia on tehty paljon (Viljo 1980; Lepistö 1989; Linko 1992, 1994; Gränö 1993; Saarnivaara 1993; Virkkala 1996; Viitanen 1998), mutta tiettävästi kasvattajan taustalla olevaa taidekäsitystä nimenomaan taiteen vastaanottokasvatuksen avulla ei ole aiemmin tutkittu.

Viitanen (1998) määrittelee taidekäsityksen taidetta koskevaksi ajattelutavaksi, joka ei ole sidottu vain teoreettiseen ja filosofiseen tietoon. Vaikka taidekäsitys on yleensä kulttuuriin ja koulutuksen välittämiin arvoihin perustuva, on se Viitanen mukaan myös ihmisen henkilökohtaisten taidekokemusten muovaama. Näin jokainen yksilö voi oman kokemuksena pohjalta ratkaista, mikä on taidetta ja mitä taide on. Yksityisen taidekäsityksen subjektina on yksi ihminen, kun taas yleisen taidekäsityksen taustalla voi olla taideyhteisö tai kokonainen kulttuuri. (Viitanen 1998, 24.)

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata lastentarhanopettajien taidekäsityksiä ja niiden yhteyttä käytännön toimintaan taiteen vastaanottokasvatuksen alueella. Tavoitteenani on tarkastella ja löytää lastentarhanopettajien kuvataideteoksiin osoittamiensa sanallisten arviointien ja mieltymysten kautta yhteyttä heidän taidekäsityksiinsä. Tutkimus pyrkii kertomaan mitä lastentarhanopettajat välittävät vastaustensa kautta omista reaktioistaan taidekuviin katsellessaan, mitä he näkevät, tuntevat, miten analysoivat näkemäänsä, ja miten he ilmaisevat mieltymyksiään valitessaan tiettyjä teoksia käytettäväksi esikouluikäiselle suunnatussa taiteen vastaanottokasvatuksessa. Taiteen vastaanottoa käsittelevissä tutkimuksissa (Linko 1992; Saarnivaara 1993) taidemieltymyksestä

käytetään käsitettä preferenssi. Koin tutkimuksessani mielekkäämpänä käyttää käsitettä mieltymys preferenssin sijaan osoittamaan teoksesta pitämistä.

Selvitän myös lastentarhanopettajien taidemieltymyksiä tarkastelemalla mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja, sekä miten lastentarhanopettajien omat taidemieltymykset vaikuttavat siihen, millaisia teoksia he pitävät esikouluikäisille lapsille soveltuvina teoksina. Routila (1995) määrittelee akateemisesti kouliintuneen taidekasvattajan elämää monipuolisesti tuntevaksi ja ymmärtäväksi ihmiseksi, joka on avoin monenlaisille mieltymyksille. Hän pystyy välttämään henkilökohtaisen makunsa tyranniaa ja objektiivisesti arvioimaan sellaistaakin, mikä ei ole hänelle yksilönä mieluista, mutta jonka hän tietää hyväksi saamansa koulutuksen perusteella. (Routila 1995, 35.) Lisäksi tarkastelen taidekäsitysten yhteyttä käytännön taiteen vastaanottokasvatukseen; lähinnä yhteyttä taidekuvavalintoihin ja taiteelle asetettuihin odotuksiin, tehtäviin ja tavoitteisiin. Tavoitteenani on tarkastella, onko esteettisyys, esteettisen kokemuksen tavoite ensisijaista ja mitä muita tehtäviä lastentarhanopettajat taiteen vastaanottokasvatukselle asettavat.

Tutkimuksessani yhdistyvät reseptiotutkimuksellinen lähestymistapa ja fenomenografinen tutkimus. Viitasen (1998, 10) mukaan reseptiotutkimuksellinen lähestymistapa korostaa taideteoksen ja vastaanottajan vuorovaikutussuhdetta, kokemusympäristön merkitystä sekä vastaanottajan osuutta taideteoksen viimeistelijänä. Cornellin, Dunérin, Millrothin, Nordströmin ja Roth-Lindbergin (1985) mukaan taidereseptiolla tarkoitetaan ihmisten taiteeseen kohdistamia kulutusmalleja, asenteita ja preferenssejä, sekä tapaa ymmärtää taideteoksen sisältöä ja luonnetta. Taidereseptiota tutkimalla selvitetään esimerkiksi mikä on tietyn taidemuodon vastaanottajassaan herättämä kiinnostus ja kartoitetaan taideteoksen suosimisen ja ymmärtämisen perusteita. (Cornell ym. 1985, 215.)

Fenomenografian nimi tulee sanoista "ilmiö" ja "kuvata"; näin fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Tutkimuksen kohteena ovat ympäröivän maailman ilmiöistä muodostuneet käsitykset, joiden eroja fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 114-115.) Tutkimuksessani sovellan fenomenografista tutkimusta laadullisen aineiston osalta lähinnä kuvaamalla lastentarhanopettajien käsityksiä taiteen olemuksesta ja luonteesta, taidetta kohtaan asetettuja odotuksia ja taiteelle asetettuja tehtäviä.

Taidekäsitys on yhteydessä siihen, millainen ihmiskäsityksemme on. Ihmiskäsitys ilmentää sitä, millaisena kasvattaja näkee ihmisenä olemisen ja mitkä tekijät säätelevät ihmisten käyttäytymistä (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 12). Kasvattajan ihmiskäsitys on osa yksilön maailmankuvaa (Hirsjärvi 1985, 95). Ihmiskäsityksemme mukaan määräytyvät myös arvomme, toimintamme ja asettamamme tavoitteet, jotka myös taiteen vastaanottokasvatuksen alueella saattavat olla erilaisia. Kasvattajan toiminnan kautta on mahdollista, että lapsi saa taiteen kautta rikkaita tunnekokemuksia, iloa ja elämyksiä, joilla voi olla kauaskantoinenkin vaikutus. Perusajatuksena voi olla, että siellä missä on kauneutta, on myöskin hyvyyttä, tai niin kuin *Waldemar Ruin* aikoinaan totesi: *kaunis hyvän kasvattaa ihmisessä*.

Tutkimusta ohjaa myös näkemykseni, että varhaiskasvatus on nimenomaan "maaperän otolliseksi saattamista". Näin tutkimuksella haluan myös kuvata lastentarhanopettajien

taidekäsitysten näkyväksi tekemisen kautta, sitä, millaista "pohjatyötä" lastentarhanopettajat tekevät taiteen vastaanottokasvatuksen alueella. Maaperän muokkaamisella on oma merkityksensä tulevan kasvukauden onnistumiselle. Näin myös taidekasvatuksen saralla muokkaamme maaperää, kylvämme ehkä siemeniä itämään. Siemenestä kasvaa mahdollisesti tuleva asenne taidetta kohtaan. Ehkä annamme sysäyksen, innostuksen taiteeseen ja taiteen arvostamiseen. Tavoitteena mielestäni on, että joskus otollisen tilanteen tullen nämä siemenet alkaisivat itää ja kasvit puhkeaisivat kukkaan. Lapsi oppisi arvostamaan taidetta, kauneutta ja erilaisuutta ympärillään. Ei ole yhdentekevää millaiseksi tuon perustan luomme.

Tutkimuksessani en näe lasta pelkästään kasvattajan työn kohteena, vaan vuorovaikutus on kaksisuuntaista, kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta, jossa kumpikin osapuoli vaikuttaa ja on vaikuttamisen kohteena. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 13). Toivon tutkimukseni antavan aineksia pohdiskelulle, miten käsitykset taiteesta ja asenteet taidetta kohtaan lastentarhanopettajien kautta heijastuvat lapsiin ja näkyvät heissä aikanaan tulevaisuuden taiteen kuluttajina, vaikuttajina, tukijoina ja taideyleisönä. Tärkeänä tutkimukseni lähtökohtana on myös oma kiinnostukseni taidekasvatukseen ja haluni kehittyä taidekasvattajana taiteen vastaanottokasvatuksen alueella.

## 1.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tutkimukseni kannalta taide, taideteos, taidekäsitys, estetiikka, havaitseminen, esteettinen havaitseminen, esteettinen arvo ja esteettinen kokemus ovat keskeisiä käsitteitä.

Kautta aikakausien taiteella on ollut määrittelijänsä ja määritelmänsä. Sörbomin (1984) mukaan taide-käsitteen määrittely ja taiteen kehitys liittyvät toisiinsa. Taide on kielen ja kulttuurin kehityksen tulos: kysymys on yhteyksistä sen välillä, mitä kutsumme taiteeksi, kuinka luomme ja käytämme näitä ilmiöitä ja mitä ajattelemme niistä. Näin ajateltuna taide on avointa ja muuttuvaa. (Sörbom 1984, 9-23.)

Antiikin ajoista lähtien filosofit ovat pohtineet taiteen olemusta tuoden julki näkemyksiään siitä, miten taide tulee määritellä. Kullekin aikakaudelle on muodostunut oma taiteenteoriansa, joka määrittelee erilaisten ilmiöiden aseman taiteena. Estetiikan kenttään sisältyneet kysymykset ovat kehittyneet kahdesta erillisestä mielenkiinnon kohteesta: kauneuden teoriasta ja taiteen teoriasta. (Dickie 1981, 11.)

*Kauneuden teoriassa* antiikin filosofit keskittyivät pohtimaan pelkästään kauneuden luonnetta. Platon pohti kauneuden käsitettä selvittäessään, mitkä ominaisuudet ovat yhteisiä kaikille kauniille asioille. Platonin mukaan kauneus on yksinkertainen analysoimaton asia, jota ei voi määritellä ja joka voi esiintyä joillakin objekteilla jonkin asteisena. Kauneuden tutkimisessa voidaan erottaa objektiivinen ja subjektiivinen aspekti: voidaan korostaa joko sellaisia ominaisuuksia, jotka tekevät jostain kohteesta kauniin, tai kauneuden kokemista psykologisenä ilmiönä, johon liittyvät muun muassa maun ja arvottamisen kysymykset. Kantin perustavan teorian mukaan kauniin kokemisessa on



olennaista pyyteettömyys. Kauneuden teoria koki rajun muutoksen 1700-luvulla, jonka jälkeen sanaa *kaunis* ryhdyttiin käyttämään joko synonyyminä ilmaisulle *esteettisesti arvokas* tai yhtenä monista *ylevään* rinnastettavista adjektiiveista, joita käytettiin kuvaamaan taidetta ja luontoa. Pohtiessaan esteettisen käsitettä filosofien pyrkimyksenä oli kehittää teoria esteettisestä arvostelukyvystä eli mausta tavoitteenaan kyetä analysoimaan taiteessa ja luonnossa esiintyvistä kauneudesta saatavia kokemuksia. (Dickie 1981, 11-29.)

*Taiteen jäljittelyteoria* vaikutti antiikin ajoista aina 1800-luvulle saakka. Taiteella antiikin Kreikassa oli nimenomaan kuvaava ja esittävä tehtävä (Dickie 1981, 38). Teorian kehittivät Platon ja Aristoteles, joiden mukaan taide jäljittelee todellisuutta. Platon ilmaisee jäljittelyn kaksitasoisena. Ensinnäkin käsityöläinen, valmistessaan huonekalun esimerkiksi tuolin, jäljittelee *tuoliuden* muotoa. Kun taas taiteilija, joka maalaa kuvan tuosta tuolista, jäljittelee puolestaan tuolia. Platonin mukaan on olemassa muotoja ja näitä muotoja jäljitteleviä esineitä maailmassa, sekä taiteilijan tekemiä, aistimaailman esineitä jäljitteleviä kuvia maailmasta. Jäljittelyteoria keskittyy taideteoksen objektiivisiin ominaisuuksiin, eli se on Dickien (1981) mukaan objektikeskeinen teoria. (Dickie 1981, 34-35.) Taiteiden tulisi jäljitellä harmonista kauneutta. Harmoniasta muodostuukin se ihanteellinen ominaisuus, johon hyvän taiteen mimesiksen Platonin mukaan olisi kohdistuttava, ja tämä harmonia on samalla kaunista (Thesleff 1977, 38). Platonin mielenkiinto taiteeseen oli toissijaista. Hänen mukaansa taiteella, lähinnä runoudella oli huono vaikutus ihmisiin. Hän näki taiteissa vaikeasti vastustettavan kiusauksen, eräänlaisen ihmisten huumeongelman, johon yhteiskunnan on otettava vakava kanta säilyttääkseen terveytensä. (Thesleff 1977, 59.) Lisäksi Platonin mukaan taideteokset ovat epätodellisia ja sellaisina sekä erityisen mitättömiä luomuksia että huonoja toiminnan ohjenuoria (Dickie 1981, 35).

Aristoteleen mukaan *taide tekee täydelliseksi sellaisen mitä luonto ei kykene itsessään ja omin voimin saattamaan täydellisyyteen*. Taiteilija korjaa luonnon puutteellisuutta. Aristoteleen mielenkiinto taiteeseen, lähinnä tragediaan ja komediaan on välitöntä. Aristoteles näki taiteen Platonin tavoin jäljittelynä, hän erottaa jäljittelemisessä kolme eri puolta: jäljittelyn välineen, jäljittelyn kohteen ja jäljittelyn tavan. (Dickie 1981, 36-37). Aristoteleen mukaan runouden mimesis eroaa kuvataiteiden mimesiksestä siinä, ettei jäljittelyn välineenä käytetä muotoja ja värejä, vaan rytmiä, kieltä ja melodiaa. Näkyvän maailman jäljittely voi onnistuessaan päästä hyvinkin lähelle totuutta, ja näin tarjota ihmisille tilaisuuden oppimiseen ja älylliseen nautintoon. Aristoteles sisällyttää määritelmäänsä myös oppinsa *katharsiksesta*. Sana *katharsis* tarkoittaa puhdistusta. Sitä käytettiin sekä näkyvän lian, että näkymättömän, esimerkiksi rikoksen tuoman saastutuksen poistamisesta. (Dickie 1981, 37; Kalmio 1977, 80-82.) Aristoteleen mukaan taide, esimerkiksi tragedia puhdistaa katsojan säälistä ja pelosta (Dickie 1981, 37). Näinollen hän näkee taiteella puhdistavan, terapeuttisen vaikutuksen. Tätä kautta hän kumoaa Platonin käsityksen mimesiksen ja sitä kautta myös runouden arvottomuudesta. (Kalmio 1977, 80.)

Taiteen jäljittelyteoria kyseenalaistettiin hieman ennen 1800-luvun alkua, jonka kuluessa tuli näkemys taiteesta ja erityisesti kirjallisuudesta taiteilijan tunneilmaisuna vallitsevaksi käsitykseksi. 1700- ja 1800-luvun tärkeä filosofinen suuntaus, romantiikka vaikutti *ilmaisuteorian* nousemiseksi vallitsevaksi taiteenteoriaksi. (Dickie 1981, 38.)

Sovellettaessa romantiikan filosofiaa taiteen maailmaan, tuloksena oli uudenlainen näkemys taiteilijan tehtävästä ja uudenlainen kiinnostus taiteelliseen luomiseen. Ilmaisuteorian myötä huomio siirtyi taideteoksesta taiteilijaan. Taide on luojansa tunneilmaisua, taiteellinen luominen samaistettiin tunteiden purkamiseen. Näin ilmaisuteoria on taiteilijakeskeinen teoria. (Dickie 1981, 34-39.) Véron (1879) kirjoitti 1800-luvun lopulla taiteesta näin (Dickie 1981, 39):

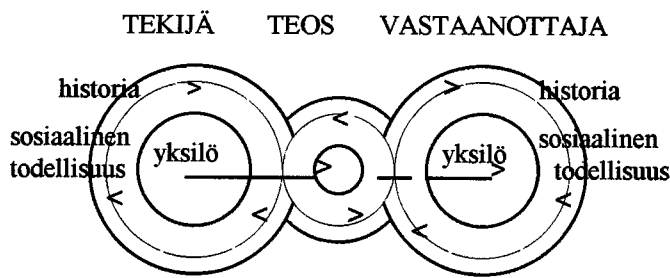
"Taide on tunteen ilmaisemista, sen tulkitsemista ulkoisin keinoin - milloin ilmaisuvoimaisten viiva-, muoto- tai värisommitelmien, milloin taas erityisen rytmisen poljennon hallitseman ele-, ääni- tai sanasarjan avulla."

Ilmaisuteorian mukaan taide voi antaa ihmisille jotain tärkeää, se on yritys palauttaa taide keskeiseen asemaansa länsimaaisessa kulttuurissa ja liittää taide lähemmin ihmisten elämään (Dickie 1981, 40).

*Institutionalistinen taiteenteoria* on kehitetty 1920-luvulta lähtien tietoisesti silmällä pitäen taidemaailman yleisiä käytäntöjä, erityisesti sellaisia kehityssuuntia kuten dadaismia, poptaidetta, "löytötaidetta" ja happeningeja varten. 1970-luku oli varsinaista institutionalistisen taiteenteorian läpimurron aikaa. Vaikka institutionalistinen taiteenteoria liittyykin Dickien nimeen, on sen ensimmäisenä muotoillut yhdysvaltalainen Danto. (Sepänmaa 1991, 142-143.) Danto kuvaa käsitystä taiteen yhteisöllisestä olemuksesta käsitteellä taidemaailma. Danton mukaan *jonkin näkeminen taiteena vaatii jotain, mitä silmä ei pysty vähättelemään ja mitätöimään, taiteellisen teorian luoman ilmapiirin, taiteen historian tuntemista; taidemaailman*. Termi taidemaailma viittaa laajaan sosiaaliseen instituutioon, jossa taideteoksella on paikkansa. Taidemaailmaksi nimitettävän instituution luomiseen tarvitaan jäsenistö eli toimittajat, kirjailijat ja museon henkilökunta eli koneisto joka pitää instituution toiminnassa. Tarvitaan myös välttämätön ydinjoukko eli esittäjät tai taidemaailman hyväksymä taiteilija. Danto viittaa teoriassaan niihin sääntöihin, jotka määrittelevät taide-sanana käytön ja merkityksen. Termiä taide ja taideteos voidaan käyttää joko luokittelevassa mielessä eli taulut, patsaat, kirjat ovat taidetta, tai arvostavassa mielessä: jokin teos nähdään arvokkaana, ansiokkaana. Taideteos voidaan asettaa taidemaailman puolesta arvostamisemme kohteeksi, myös taiteilija itse voi asettaa taideteoksen arvostamisen kohteeksi. Nämä käsitykset eivät ole ikuisia, vaan ne muuttuvat. Uudenlaiset teokset on opittava näkemään taiteena. (Dickie 1981, 84-86.)

*Taidetta* luonnehditaan siten, että se on avoin käsite (Dickie 1981, 81; Weitz 1987, 78). Dickie korostaa taiteen määrittelijän vastuuta: kun tietty kohde asetetaan taiteen asemaan, joudutaan itse ottamaan vastuu sen uudessa asemassa. Taiteen perusyksikköinä voidaan nähdä taiteilija, hänen luomansa taide ja yleisö. (Dickie 1981, 81-91, 116.) Routilan (1986) mukaan ilman taideteosta ei olisi taidetta. Taideteosta määräävät ominaisuudet eivät ole materiaalisia tai esineellisiä, vaan taideteos tarkoittaa, ilmaisee tai merkitsee jotakin. (Routila 1986, 46-47.) Routilan (1986) määritelmän mukaan teos, tekijä ja vastaanottaja muodostavat yhdessä ilmiön nimeltä taide. Taide voidaan kuvata esteettisenä kenttänä, jonka muodostavat nämä kolme toisiinsa sulautuvaa aluetta. Sekä tekijä että vastaanottaja osallistuvat kokonaistapahtumaan omasta yksilöllisestä elämäntodellisuudestaan, sosiaalishistoriallisesta yhteisöstään ja aikakaudestaan käsin.

(Routila 1986, 54-57.) Myös Falckin (1993,1) mukaan taideteosta ei voida irrottaa tästä suhteiden kentästä.



KUVIO 1 Taiteen tapahtumaluonne eli esteettinen prosessi (Routila 1995, 34)

Koska Routilan (1995) mukaan teos on jotakin, jonka tekijä *antaa* ja vastaanottaja *saa*, teoksen kenttä sijoittuu keskelle. Sekä tekijä että vastaanottaja osallistuvat omista ympyröistään esteettiseen tapahtumaan. Näillä kaikilla tekijöillä on vaikutuksensa esteettiseen kokonaistapahtumaan. (Routila 1995, 39.)

*Taideteos* (laajassa mielessä) on Beardsleyn (1987) mukaan mikä tahansa havaittava, tai intentionaalinen objekti, jota nimenomaan tarkastellaan esteettisestä näkökulmasta. Tarkastelu merkitsee katsomista, kuuntelemista, lukemista ja vastaavia huomionitapoja. Lisäksi se merkitsee sekä *esille asettamista* eli objektin *esille ottamista* ja sen sijoittamista siten, että sitä voidaan helposti tarkastella kyseisin tavoin, tai objektin esittämistä katsojina toimiville henkilöille. (Beardsley 1987, 18.) Toisin sanoen taideteos on Beardsleyn mukaan objekti, jonka tekijä on tarkoittanut esteettiseen käyttöön, tyydyttämään esteettistä intressiä tai herättämään esteettisen elämyksen. (Beardsley 1983, 21; Haapala 1987, 68-76.) Mitä voimakkaamman esteettisen elämyksen taideteos voi tuottaa, sitä parempi tämä objekti on Beardsleyn mukaan taideteoksena. Beardsleyn teorian mukaan esteettinen objekti kaikkine ominaisuuksineen on riippumaton objekti vastaanottajasta ja hänen kokemuksistaan; esteettinen objekti on havainto-objekti, jolla on tietyt havaitusriippumattomat ominaisuudet. (Lammenranta & Haapala 1987, 10-11.) Tuomikosken (1987) mukaan taideteoksen olemassaolo on yleisöstä riippuvainen. Taideteos on olemassa taiteena silloin, kun se tulee havaituksi, ymmärretyksi ja vastaanotetuksi. Taideteos on silta, joka yhdistää tekijän ja kokijan tajunnan. (Tuomikoski 1987, 41-42.) Falckin (1993) mukaan mikä tahansa ilmiö, jonka tehtävänä on toimia taideteoksena, on taideteos. Taideteos on esine, asiantila tai tapahtuma, joka ilmaisee aineellisella muodollaan jotakin. Taideteoksen määrittää taideteoksena ei-aineellinen todellisuus eli merkitysten maailma. Taideteokselle annetaan merkityksiä, taideteos edustaa jotakin, se toimii symbolina jossakin symbolijärjestelmässä. (Falck 1993, 1.)

*Taidekäsitys* on taidekasvattajan käsitys taiteen luonteesta ja olemuksesta. Taidekäsitys ilmentää tapaa, jolla katsoja suhtautuu taiteeseen. Se määrittää myös millainen näkemys hänellä itsellään on kaiken pohjalla siihen, mitä hän taidekasvatukselta odottaa ja millaisia tehtäviä sille asettaa. (Lepistö 1989, 50; Pääjoki 1997, 23.)

*Estetiikka* on filosofian osa-alue, joka tutkii erityisesti taiteen ja kauneuden kysymyksiä. Estetiikka-termi syntyi 1700-luvulla. Aluksi sillä tarkoitettiin yleistä havainnon teoriaa,

mutta varsin pian se kytkeytyi nimenomaan taiteeseen. Estetiikan piiriin kuuluu myös taiteen yleisimpien ja sille ominaisten ilmaisukeinojen, kuten symbolin käytön, tutkiminen. 1900-luvun estetiikassa on painotettu taiteen sosiaalista ja yhteiskunnallista luonnetta, pyrkimys taiteen ja ei-taiteen selkeään erottamiseen ja esteettisten normien antamiseen on vähentynyt. Estetiikan käsite on laajentunut yleisen taideteorian ulkopuolelle. Tutkimuksen piiriin on tullut myös esteettisen aspektin näkeminen erilaisissa arkielämän ilmiöissä, kuten kulutustavaroissa ja elinympäristössä. (CD-Fakta. Elektroninen tietosanakirja 1994.) Weitzin (1987) mukaan estetiikan ensisijainen tehtävä ei ole teorian luominen, vaan taiteen käsitteen selventäminen. Estetiikan tehtävä on kuvata ne ehdot, joiden vallitessa taiteen käsite on asianmukaisesti sovellettavissa. Sen mukaan, miten *taiteen* käsitettä käytetään, taide on sekä kuvaava, että arvottava käsite. (Weitz 1987, 80.)

*Havaitseminen* taidetutkimuksen yhteydessä tarkoittaa sekä visuaalista havaitsemista sekä siihen liittyvää mentaalista prosessia liittyneenä visuaaliseen, sensoriseen tietoisuuteen. Havaitseminen on merkittävin tekijä esteettisessä kokemuksessa. (Boyer 1980, 6; Reimer 1972, 99-108.) Kaitaron (1998) mukaan havaitsemisella voidaan kapeasti ymmärtää aistimuksia käsittelevien fysiologisten mekanismien tuottamaa välitöntä kokemusta ympäröivästä todellisuudesta. Sen tuloksena tunnistamme ympäristön objektit. Havaitsemisella voidaan tarkoittaa myös laajemmassa mielessä nähdystä tai havaitusta päättelyä. (Kaitaro 1998, 33.) *Esteettinen havaitseminen* on erityinen suhde havainnoivan subjektin ja havainnoinnin kohteena olevan objektin välillä. Sana *esteettinen* (aisthetikos, kreikk. = aistimin havaittava, aistillinen) tarkoittaa alkujaan aistihavainnollista, aistitoimintoihin perustuvaa. Taide edustaa ihmisen kykyjen ja tajunnan havaintojen aistillista puolta, siksi se on luonnollista ja inhimillistä. (Tuomikoski 1987,13.) Esteettistä on yleisesti pidetty taiteen tärkeimpänä, vaikka ei ainoana tunnuspiirteenä. Sanaan esteettinen on sisältynyt positiivista arvoa, joka saa aikaan myönteisen kokemuksen. (Haapala, 1987, 69-72.) Lepistön (1989,30) mukaan taideteokset ovat erityisiä objekteja, joita oletetaan havainnoitavan esteettisestä kontekstista. Hänen mukaansa taideteoksia on mahdollista havainnoida ja tarkastella myös muiden kuin esteettisten kriteerien pohjalta. Tarkastelu muiden kuin esteettisten kriteerien pohjalta voi olla joko tarkoituksellinen tai tahaton teko. Margolis (1971) määrittää esteettisen havaitsemisen käsitteen neutraaliksi käsitteeksi, se ei itsessään nimeä mitään erityistä objektiluokkaa eikä näitten objektien ominaisuuksia. Näin havaitseminen muistuttaa lähinnä *kokemuksen* käsitettä. (Margolis 1971,142-143.)

*Esteettiset arvot* ovat Tuomikosken (1987) näkemyksen mukaan tyypillisiä persoonallisuusarvoja, joiden olemassaoloa on vierassieluiselle vaikea osoittaa. Vain pienelle vähemmistölle esteettinen maailma on henki ja elämä. Arvottaessaan esteettisesti katsoja painottaa kohteen aistein havaittavaa laatua ja muodostaa lukemastaan mielikuvia ja tunnesisältöjä. Katsomisen synnyttämät tajunnantilat ovat ihmisen minää puhuttelevia tunnetiloja, jotka ovat ja kehittävät hänen persoonallisia arvojaan. Taideteokset kykenevät herättämään ja voimistamaan vastaanottajansa arvotajua siksi että niissä on erityisen paljon arvoa. Taideteoksen arvo on siinä, että sen aikaansaamiseen on käytetty normaalia enemmän valintaa. Tähän sisältyy se, että hyvä taideteos säilyttää arvonsa kautta aikojen. Tekijät kuolevat, mutta teokset eivät vanhene. Koska taideteos syntyy vain harjoittelun kautta, teokseen varastoituu nähtäväksi valtava määrä arvoa, tekijän arvokapasiteettia. Esteettinen arvokapasiteetti, kyky nähdä ja kuulla ja erottaa laatuja,

muodostaa mielikuvia ja ilmaista niitä sekä kyky eläytyä ilmaistuihin tunnetiloihin, on kehittyvä ja kehitettävissä oleva ominaisuus. Esteettisen arvotajun kehittäminen on vaivaa vaativaa, se vaatii kasvatusta ja opetusta. Länsimaisessa kulttuurissa aina antiikin ajoista lähtien taiteellisten perustaitojen hallinta ja taiteen ymmärtäminen ovat olleet yksi sivistyneen ihmisen tunnusmerkeistä. (Tuomikoski 1987,33-34.) Beardsleyn (1987) mukaan objektin esteettinen arvo on se arvo, joka sillä on suhteessa sen kykyyn tuottaa esteettistä tyydytystä edellyttäen, että se on oikealla tavalla ja kokonaisuudessaan koettu. Esteettisen näkökulman omaksuminen jotain kohdetta tarkasteltaessa merkitsee sitä, että kohde luokitellaan tiettyyn esteettisten objektien lajiin, esimerkiksi jokin rakennus luokitellaan arkkitehtonisten töiden lajiin. Vasta tämän jälkeen on mahdollista pohtia onko kohde hyvä työ vai ei. Näin pyritään arvioimaan kohteen esteettinen arvo. Esteettisen arvon määrä on näin Beardsleyn mukaan sen esteettisen tyydytyksen määrän funktio, jonka se kykenee antamaan tietyssä kokemistilanteessa. (Beardsley 1987, 16-25.)

*Esteettiselle kokemukselle* on ominaista, että se vie vastaanottajan täysin mennessään. Katsoja on syventynyt täysin esteettisen objektin tarkasteluun, jolloin havainnoinnin alue on kaventunut, hän ei huomaa muuta ympärillään tai itsessään, vaan esteettinen objekti täyttää tajunnan. (Osborne 1970, 31-36.) Tuomikosken (1987) mukaan pikkulapsella on luontainen kyky kokea maailma aistillisesti, hänellä on myös kyky antaa aistikokemuksille merkityksiä. Esimerkiksi taidemaalauksen äärellä aikuisen ihmisen on mahdollista kokea pikkulapsen tajunnantilat. Tällaiset kokemukset ovat arkitajuntaan nähden tajunnan laajentumia. Niiden yhteydessä ihminen tempaantuu voimakkaampaan ja syvempään kokemukseen ulottuvuuteen, kuin mitä hän tiesi olevan itselleen mahdollista. Kyse on aistinvaraisen tajuntatilan syventymisestä. Tavallisimmin puhumme esteettisestä kokemuksesta kuitenkin vain taiteen yhteydessä. (Tuomikoski 1987, 198.) Kinnusen (1990) näkemyksen mukaan esteettinen elämys voidaan kuitenkin kokea muunkin kuin taiteen parissa. Tällöin esteettinen elämys liittyy läheisesti esteettiseen asenteseen, joka voi suuntautua mihin tahansa. (Kinnunen 1990, 15.) Esteettiselle reaktiolle on tunnusomaista Lepistön (1989) mukaan tunnepohjaisuus. Hänen mukaansa kokija pystyy tunnistamaan syntyneen affektin, mutta ei välttämättä nimeämään tai määrittelemään, onko kysymys myönteisestä vai kielteisestä tunteesta. (Lepistö 1989, 24.) Kaitaro (1998, 32) kuvaa esteettistä kokemusta eräänlaisena hämmennyksenä; nähdä jokin asia "kuin ensimmäistä kertaa". Tuolloin näemme asiat ilman rutinoituja tavanomaisia tulkintoja, vapaana normaaleista viitekehysistä. Näin esteettinen näkeminen on tulkintojen täydellistä poissulkemista.

Kinnusen (1990, 12-13) mukaan esteettinen elämys on osaksi tunnetermi. Koettuun suhtaudutaan tunteenomaisesti. Esteettinen elämys ilmaisee yksilön suhteen objektiin. Käyttäessään termiä *esteettinen elämys*, yksilö ilmaisee jotain arvomaailmastaan ja tunteistaan. Kinnunen (1990, 26) luonnehtii Oldscampin tutkimuksiin nojautuen tyypillisiksi esteettistä kokemusta kuvaaviksi tunnuspiirteiksi seuraavaa:

1. esteettisessä havaitsemisprosessissa ei ole tietoista eroa havaittajan ja havaitun objektin välillä,
2. siihen ei sisälly päättelyä eikä erittelyä, ei diskursiivista ainesta,
3. senhetkinen innoitus on tahdosta riippumaton,



1. *Taidekohde tai tapahtuma* (object or event) vaikuttaa *ärsykkeenä* (stimulus) vastaanottajan *aistireseptoreihin*. Tämä aloittaa havaintoprosessin.
2. Se mitä on *aistittu* (sensing) on *taidekokemus* (art experience). Vaikutelma (impression) tästä kokemuksesta havaitaan aistien kautta.
3. Uusi *havainto* (perception) tulkitaan aiempien *muistiin tallentuneiden kokemusten kautta* (memory and past experience). Ihmisen mieli on aktiivinen jatkuvassa yhdistämisprosessissaan, jossa uudet kokemukset liitetään aiempiin kokemuksiin. Yhdistämisprosessissa saattaa myös muodostua *uusi suhde tuntemattomaan*; tätä kutsutaan *oivallukseksi*. Oivallus (insight) on mielen sisäinen havainto ja se ilmenee tunteenomaisena välittömästi. Luovuus, intuitio ja mielikuvitus ovat oivalluksen ulkoisia ilmenemismuotoja.
4. Kun taidekokemus on tulkittu aiempien kokemusten kautta, sillä on vaikutuksia katsojaan.
5. Muistikokemus voi myös toimia esteettisen kokemuksen tuottajana. Kun taidekohteesta havaitaan esimerkiksi jokin kuva tai kuullaan jokin ääni, voi tämä aistittu havainto herättää, kutsua esiin jonkin muiston aiemmin koetusta. Esimerkkinä tällaisesta *herätetystä kokemuksesta* (evoked experience) voi olla kun henkilö "kuulee" jonkun sinfonisen esityksen sisältään, kokemus on enemmän kuin mielikuva tai fantasia. Näin esteettinen kokemus voi ilmetä täysin myös ihmisen itsensä sisällä.
6. Katsojalle muodostuu *sisäinen reaktio* (covert response), jota voidaan kutsua *oppimiseksi*, koska kokemus tulkitaan muistihavainnon kautta kohteesta saadun vaikutelman perusteella. Seurauksena esteettisestä kokemuksesta tulee *tulkittu havainto* ja tämä havainto ilmaistaan *avoimena reaktiona* (overt response).
7. Taidekokemus vaikuttaa ihmiseen, hän muodostaa siitä arvion, jonka hän soveltaa taidekohteeseen kritiikkinä (criticism). Kritiikki sanallistuu kohteen *laadullisena arvioitina* (qualitative valuing judgment). Laadullinen arvio kohdistetaan sekä taideteokseen että havainnoijaan. *Subjekttiivinen päätös* (subjective order) viittaa arviointiin taidekohteesta tai tapahtumasta saatuun esteettiseen kokemukseen. Esimerkki tällaisesta arvopäätöksestä on: "en tiedä paljon taiteesta, mutta minä tiedän mistä minä pidän, ja minä pidän tästä teoksesta". Arvio kohteesta ilmaistaan joko pitämisenä tai pitämättömyytenä. Se on henkilön oma kokemus kohteesta tai tapahtumasta. *Objektiivinen päätös* (objective order) viittaa arviointiin joka soveltaa esteettistä kokemusta taidekohteeseen tai tapahtumaan. Kohteen ulkoisia ominaisuuksia arvioidaan esimerkiksi: "laittaisin tuohon kohtaan lisää sinistä väriä". Näin arvio säätelee kohdetta tai tapahtumaa. (Favre 1981, 32-37.)

Taiteen hyvyyttä tai huonoutta ei voida määritellä suoraan sillä, kuinka vanha tai uusi jokin taideteos on tai kuka on sen tuottanut, eikä sillä, kuinka paljon se maksaa. Arvion täytyy pohjautua henkilön taideteoksesta saamaansa esteettiseen kokemukseen, jota myös hänen motiivinsa ja arvonsa luonnehtivat. Syyt pitämiselle tulevat sekä henkilön aikaisemmista kokemuksista esteettisessä ympäristössä, että henkilön kokemista taide- ja ei-taiteellisista kokemuksista. Laadullinen arvio perustuu henkilön menneisiin ja nykyisiin taidekokemushavaintoihin. (Favre 1981, 38.) Näin ollen havaintotaitojen kehittämisellä tulisikin olla Favren (1981, 57) mukaan pääpaino taideopetuksessa. Havaintotaidot kehittyvät vain esteettisen kokemuksen kautta. Kun henkilö hankkii esteettisiä kokemuksia taiteen avulla, seurauksena on suurempi ymmärtämys ja arvostus taidetta kohtaan. Esteettiset kokemukset syventävät taiteiden ymmärtämistä ja arvottamista sekä lisäävät ihmisen laadullista herkkyyttä.

## 2 TAITEEN MERKITYS

Eräs taidefilosofian keskeisiä ongelmia, joita filosofit ovat pyrkineet ratkaisemaan on Lammenrannan ja Haapalan (1987, 9) mukaan taiteen merkityksen selvittäminen. Filosofit ovat erottaneet usein esteettisen intressin (tai asenteen) tiedollisesta ja moraalisesta intressistä. Lammenrannan ja Haapalan (1987, 167) mukaan on kiistatonta, että ihmisten taiteen harrastamista ohjaavat usein tiedolliset ja moraaliset intressit: taide voi olla myös keino oppia jotain maailmasta ja hyvästä elämästä.

Perinteisesti kuitenkin on ajateltu, että taide tarjoaa kokemuksia, jotka poikkeavat laadultaan muista kokemuksista. Näitä kokemuksia on nimitetty kontemplatiivisiksi (kontemplaatio = tajunnan sisäinen katselu) esteettisiksi kokemuksiksi. (Tuomikoski 1987, 198.) Tällaista kokemusta on pidetty jalostavana ja arvokkaana, jopa tavoiteltavana. Kokemus sisältää ajatuksen taiteen miellyttävyydestä. Esteettinen kokemus on ollut monien taidekasvatusteorioiden keskeisiä tavoitteita. (Pääjoki 1997, 24.)

Keskeisimmän sijan käsitteelle 'esteettinen' on antanut Beardsley, joka pitää esteettistä elämystä tärkeänä taiteen ilmiöpiiriin kuuluvana seikkana. Esteettinen näkökulma on Beardleyn teoriassa ainoa oikea tapa suhtautua taiteeseen. (Haapala 1987, 74.) Näin Beardsleyn (1987) mukaan taideteosten tehtävä on nimenomaan esteettisten elämysten tuottaminen. Mitä voimakkaamman esteettisen elämyksen taideteos voi tuottaa, sitä parempi tämä objekti on taideteoksena. Esteettisen elämyksen piirteitä ovat yhtenäisyys, monimuotoisuus ja intensiteetti. Esteettinen tehtävä on taiteen varsinainen, omin funktio ja muut tehtävät ovat sille alisteisia. Beardsleyn teoriassa esteettinen objekti kaikkine ominaisuuksineen on riippumaton objektin vastaanottajasta ja hänen kokemuksistaan. Näin esteettinen objekti on havainto-objekti, jolla on tietyt havaitisijasta riippumattomat ominaisuudet. Esteettisen objektin kaikki ominaisuudet ovat aistein havaittavissa. (Lammenranta & Haapala 1987, 10-13.)

Taiteen merkitystä määriteltäessä on esteettinen näkökulma vain yksi näkökulma. Heijastaessaan elämää taide on osa ihmisen historiaa, taiteen avulla saamme tietoa ihmisten elämästä eri aikakausina ja eri kulttuureissa. Taide viestii kokijan omasta olemassaolosta, sillä taiteen kuvat ovat mielikuvia elämästä, todellisuuden representaatioita, jotka laajentavat kokemisen ja minuuden toteutumisen horisonttia.



(Pallasmaa 1993, 137, 161.) Haapalan (1987) mukaan taide on sinällään mielihyvän lähde, se on tarkoituksellista siinä mielessä, että sen aikaansaamat kokemukset ovat itsessään arvokkaita, mutta toisaalta taiteella on myös välineellinen tehtävä. Taide on hyödyllistä, se voi antaa tietoa tai tuoda esiin moraalisia ja uskonnollisia näkemyksiä. (Haapala 1987, 69.)

Eräs taiteen tiedollisen merkityksen korostaja on Goodman (1978), jonka mukaan ei vain tiede, vaan myös taide lisää tietoa maailmasta. Sekä tieteet että taiteet on ymmärrettävä keksimisen ja tiedon lisäämisen tavoiksi. Goodmanin käsitys taiteen tiedollisesta tehtävästä kytkeytyy hänen taideteoriaansa. Objektit toimiessaan taideteoksina toimivat aina symboleina, eli ne viittaavat johonkin. Myös abstraktit teokset voivat toimia symboleina; abstraktit maalaukset ovat yleensä esimerkkejä tietyistä väreistä, muodoista, suhteista ja tunteista. Abstraktit teokset viittaavat tiettyihin ominaisuuksiin itsessään, mutta ne viittaavat myös epäsuorasti maailmaan. Näin objekti toimii taideteoksena vain silloin kun se toimii symbolina. Toimiminen symbolina on taideteoksena toimimisen välttämätön ehto. Goodmanin mukaan taideteokset toimivat aina symboleina, joten taideteoksen ymmärtäminen vaatii taitoa soveltaa sitä niihin todellisiin oloihin ja tapahtumiin, joihin se viittaa. Tällöin opimme uuden käsitteen ja ymmärryksemme maailmasta lisääntyy. (Lammenranta 1987, 101-104.)

Taiteen esteettisen ja tietoa lisäävän merkityksen lisäksi voidaan taiteen kautta vaikuttaa myös tunnekasvatukseen. Hepburn (1987) näkee taiteella, erityisesti kirjallisuudella tunnekasvatusta edistävän merkityksen. Taiteen kokemiseen liittyy tosiasioiden oikea ja väärä havaitseminen ja näiden tosiasioiden arviointi. Kirjallisuus ja eri tavoin myös muut taidemuodot voivat luoda uusia tunteita. Taide voi synnyttää kokonaan uuden tavan nähdä ja sen myötä uuden tavan tuntea. Taideteoksen tehtävä on tunnekokemuksen laajentaminen, ei tuttujen tunteiden herättäminen. Hepburn liittää tunnekokemukseen myös sentimentaalisuuden, joka tarkoittaa pohjimmiltaan erottelukyvyyttömyyttä. Siihen liittyy kyvyttömyys havaita ja tunnistaa tunnekokemusten erityisluonne. Liiallinen mielenliikutus aiheuttaa päihtymyksen tilan, jolloin varsinainen kohde unohdetaan. Tehokas taideteos voi vaikuttaa tunteisiin osoittaen erottelukyvyyttömyyden ja sokeuden. Voimme oppia tekemään tunteistamme tarkoituksenmukaisia, tarkempia ja erittelevämpiä. Taiteella on tässä tunteiden kasvattamisessa tärkeä tehtävä. Näin taideteos voi toimia yksilön tunteiden eheyden mittarina. Hepburnin mukaan esteettinen kasvatusta on johdatusta lukuisiin vaihtoehtoisin tunteisiin. Vapautemme vahvistuu vasta silloin kun meillä on elävä toteutuma näistä vaihtoehtoista. Tähän taide antaa mahdollisuuden. Emotionaalinen taidekasvatusta pyrkii kehittämään kykyä ymmärtää toisten ihmisten käyttäytymistä. Emootiot ovat kontrolloitavissa ja siten havaittavissa. Kaikilla emootioilla on kohde ja taide-elämykset voivat toimia tunne-elämysten kohteena. (Hepburn 1987, 207-214.)

Myös Avnerin (1976) mukaan taiteella on ratkaiseva merkitys esteettisten tunteiden muotoutumiseen. Taide välittää kokemuksia tunteiden ja elämysten kautta, joita se pyrkii vastaanottajassa herättämään. Taide opettaa tiedostamaan maailmaa esteettisesti. Taide opettaa ihmisiä tiedostamaan elämän ilmiöihin sisältyvää kauneutta. Se opettaa nauttimaan tästä kauneudesta ja tuomaan elämäänsä kauneutta. Taiteen esteettinen funktio on auttaa ihmisiä omaksumaan tietyn yhteiskunnallis-esteettisen ihanteen ja kehittämään ihmisen taiteellisia kykyjä. Taide synnyttää ihmisessä innoituksen ja myötäelämisen

tunteen, joka on sukua taiteilijan - taideteoksen tekijän vastaaville tunteille. (Avner 1976, 52.) Taiteesta tunteita herättävänä tekijänä on maininnut myös Kandinsky, jonka mukaan jokainen taideteos on aikansa lapsi, usein se on tunteittemme äiti (Kandinsky 1988, 19). Taide koskettaa sisimpäämme, se saa aikaan sieluumme liikettä, jota venäläinen kirjailija Paustovski (1975, 200) kuvaa näin:

"Taide tarttuu aina ihmistä sydäimestä ja pusertaa sitä hiukan. Eikä ihminen milloinkaan unohda tuota kauneuden selvää kosketusta. Ihminen ei unohda sitä henkisen täyteen ja siivekkyyden tilaa, joka välistä syntyy hänessä yhdestä - vain yhdestä ainoasta! -suurenmoisesta runonsäkeestä tai muutamia vuosisatoja kokeneesta maalauksesta, joka välittää nyt meille kauneutensa."

Ilman inhimillisiä tunteita, ilman inhimillistä innoitusta ei Kopnin (1975) näkemyksen mukaan ole syntynyt yhtäkään nerokasta ideaa eikä ole toteutunut loistavinkaan suunnitelma. Luovan työn välttämätön edellytys on, että ihminen tuntee elämyksinä maailman ilmiöt ja niiden heijastumisen tajunnassaan. Toiminta syntyy tunteen pohjalta. Herättäessään tunnekokemuksia, herkistäessään laatuja ja vivahteiden tajua, syventäessään ja laajentaessaan tunnekokemuksia taide luo perustaa toimivalle ihmiselle, monipuolisesti kehittyneelle persoonallisuudelle. (Kopin 1975, 328.) Kaitaron (1988, 33) näkemys, jonka mukaan taiteella on laajasti ymmärrettynä kasvattava merkitys kokoaa yhteen edellämainitut taiteen eri merkityksiä korostavat näkemykset.

Saarnivaaran (1985) mukaan taiteen kasvattava merkitys perustuu ajatukselle, että tietoiset taidekontaktit vaikuttavat persoonallisuuden muotoutumiseen. Esteettisten arvojen kokeminen ja taiteellinen luova toiminta johtavat uuteen tietoisuuteen, maailman monipuolisempaan ja syvempään ymmärtämiseen. Taide voi johdattaa ihmisen näkemään asioita, joita tieteellinen tarkastelu maailmasta ei välttämättä tavoita. Saarnivaara näkee taiteella kaksi kehityksellistä päämäärää: taiteellinen tai esteettinen kehitys ja persoonallisuuden kehitys. Nämä ovat suhteessa toisiinsa, kehittyminen esteettisellä alueella on osa persoonallisuuden kehitystä. Taiteen tekeminen ja ymmärtävä kokeminen auttavat ymmärtämään itseä, omaa ajattelua ja suhdetta maailmaan. Vastaavasti persoonallisuuden kehitys johtaa rikkaampaan taiteen tekemiseen ja kokemiseen. (Saarnivaara 1985, 60.)

Tiedoilla ja taidoilla on keskeinen merkitys taidekasvatuksessa, tieto taiteellisista ilmaisukeinoista, taiteen traditiosta, kielestä, historiasta ja sen yhteydestä muuhun elämään on mukana taiteellisessa toiminnassa ja kokemisessa. Taiteellinen, luova toiminta on yksi inhimillisen toiminnan muoto, joka kehittää ihmisen persoonallisuutta; sama merkitys on taiteen ymmärtävällä kokemisella. Tieto auttaa luomaan kontaktin taideteokseen, joten ei ole yhdentekevää, millaista tietoa välitetään. Esteettisessä kokemuksessa on mukana älyllinen, ymmärtävä puoli ja tunnealue. Esteettinen herkyys kehittyy, jos lapselle tarjotaan riittäviä mahdollisuuksia tutkia ja kokea elämyksellisesti oman tekemisensä ohella myös taiteen vastaanottamisen tapahtuma. (Saarnivaara 1985, 61.)

Korkean arvoisällön vuoksi taiteella on kasvattava vaikutus. Taiteen eri muotojen kautta ihminen saa haltuunsa inhimillistä, pysyväarvoista elämäkokemusta, viisautta. Esteettiset arvot ovat olemassa mahdollisuutena. Tuomikosken (1987) mukaan persoonallisuutemme kehitys näkyy siinä, missä määrin pystymme näihin

mahdollisuuksiin tarttumaan. Taiteen sisään, taideteoksen ymmärtämiseen, esteettiseen arvotodellisuuteen ei ole oikotietä. Esteettinen arvokapasiteetti kehittyy luontaisesti muun yksilönkehityksen myötä. Kuten lukemaankaan ja kirjoittamaan ei opi ilman ohjausta, pysyy myös esteettinen maailma suljettuna siltä, joka ei ole taidekasvatusta saanut. (Tuomikoski 1987, 34.)

Taiteellisen arvon antaminen jollekin objektille on Savan (1984) mukaan persoonallinen tapahtuma. On ymmärrettävää, että jonkin teoksen taiteellisesta laadusta voidaan erillisistä kokemuksista ja asiantuntemuksesta sekä taiteen koetusta funktiota riippuen olla eri mieltä. Tämä seikka on Savan mukaan tärkeä kasvatuksellisesti. Kritiikki ja eri mieltä oleminen tulisi hyväksyä luonnollisena osana taiteellista toimintaa. Tavoitteena on näin omien ajatusten ymmärretyksi tekeminen ja myös oppia ymmärtämään miltä toisesta tuntuu tuntematta itse välttämättä samoin. Näin taiteellinen toiminta ja taidekasvatus kehittävät empatiakykyä. (Sava 1984, 23.)

Taiteella on myös merkityksensä kulttuuriperinnön välittäjänä. Schirmmacherin (1988) mukaan yksi kuvataidekasvatuksen tavoite on lasten ohjaaminen ihmiskunnan rikkaan taiteellisen perinnön juurille. Näin lapset voivat oppia, että ihmiset kaikkialla aikojen alusta lähtien ovat tehneet taidetta. Taide on kulttuurin osa ja kertoo ihmisistä: keitä he olivat, miltä he näyttivät, kuinka he elivät, miten he pukeutuivat ja missä he elivät. (Schirmmacher 1988, 14-15.)

### 3 TAITEEN VASTAANOTTO

Taidekasvatuksen teoreetikot ovat kautta aikojen määrittäneet taidekasvatuksen ydinalueita, sekä asettaneet tiettyjä tehtäviä ja tavoitteita niin taiteen tekemiselle kuin myös taiteen vastaanotolle. Painotukset taidekasvatuksen eri alueilla poikkeavat toisistaan eri tutkijoiden teorioissa. Pääjoen (1998) mukaan varhaisimmissa teorioissa tämän vuosisadan aikana ovat käsitykset taiteen vastaanoton merkityksestä vaihdelleet. Varhaisimmissa taidekasvatusteorioissa vastaanottoa on pidetty passiivisena, jopa vahingollisena toimintana, kun taas myöhemmät taidekasvatusteoriat ovat pitäneet sitä taidekasvatuksen päätehtävänä sivuuttaen täysin taiteen tekemisen. (Pääjoki 1998, 66.) Tutkimuksen lähtökohdista riippuen tarkastelen lähemmin eri aikakausien taidekasvatuksen teorioita taiteen vastaanoton kannalta; millaisen aseman eri taidekasvatuksen teoreetikot ovat antaneet taiteen vastaanotolle taidekasvatustallemme. Tunnetun luovan itseilmaisun pedagogiikan edustajan Lowenfeldin ajatuksia taidekasvatuksesta ja hänen näkemyksiään taiteen vastaanotosta tuon kuitenkin esille lyhyesti, koska hänen näkemyksensä eroavat selvästi seuraavassa esitettävistä muista taidekasvatustallemme. Lowenfeld ei nähnyt taiteen vastaanottoa merkityksellisenä, vaan sulki sen kaiken taiteellisen toiminnan ulkopuolelle. Näin paneudunkin tarkastelemaan näkemyksiä, joissa taidekasvatuksen teoreetikot näkevät taiteen vastaanoton taiteen tekemistä merkittävämpänä taiteellisena toimintana.

#### 3.1 Taiteen vastaanoton asema eri taidekasvatusteorioissa

##### *Victor Lowenfeld*

Lowenfeldin luovan itseilmaisun pedagogiikka perustuu ajatukseen, että ihminen kehittyy taiteellisesti parhaiten, jos luonnon ohjaamaan prosessiin ei puututa ulkopuolisella ohjauksella. Lowenfeldin mukaan taiteella ei ole itseisarvoa, vaan se toimii välineen asemassa. Taiteen tärkeä tehtävä on toimia terapeuttisena kanavana. Luovan itseilmaisun tavoitteena on kehittää lapsen luovuutta, itseilmaisua, sekä persoonallista eheytymistä. Luova itseilmaisuus sisältää taiteen tekemistä itseilmaisuna erilaisten

materiaalien ja metodien avulla. Luovan itseilmaisun pedagogiikassa lapsi nähdään luovana ja ilmaisevana, ja hän tarvitsee enemmän hoivaa kuin koulutusta. Lapset ovat alttiina aikuisen taidenäkemykselle ja mielikuville, jotka nähdään negatiivisina vaikutteina lasten itseilmaisun ja luovuuden kehittymiselle ja näin ollen jarruttavat lapsen luonnollista luovuuden kehittymistä. Opettajan tulisi olla tukea antava, hänen tulisi välttää estämästä lapsen luovaa itseilmaisua. Luovuus nähdään lapsella synnynnäisenä ominaisuutena. Luovassa itseilmaisussa ajateltiin, että taide on universaalista, että sen tekemiseen ja ymmärtämiseen ihmisellä on synnynnäiset valmiudet, jotka kehittyvät automaattisesti. Aikuisen väliintulo nähdään luovuuden kehittymättömyyden syynä. (Clark, Day & Greer 1987, 133-134.) Luovassa itseilmaisussa taiteen vastaanotto suljettiin kokonaan pois. Sitä pidettiin yksilöllisten mallien rajoittavien ulkoisten mallien syöttämisenä. Lowenfeldin mukaan taiteella ei ole lapselle sama merkitys kuin aikuiselle. Lapselle taide tarkoittaa ilmaisua, ja koska lapsen ajatus on erilainen kuin aikuisen, on hänen ilmaisunsaakin erilainen kuin aikuisen. (Jeffers 1990, 16-21.)

### *Ralp A. Smith*

Smithin (1987) mukaan taiteen vastaanottaminen on taidekasvatuksen ydinalue. Smithin luoma termi *excellence* on laatua kuvaava ilmaisu; erinomaisuus tai arvokkuus, hyve, ylhäisyys. Excellence tulee ajatuksesta, että taiteen kautta saadut kokemukset poikkeavat muista kokemuksista ja ne ovat sellaisia, joita saa vain ja ainoastaan taidekokemusten yhteydessä. Näin taideteoksissa on joitain ominaisuuksia, erityispiirteitä, jotka herättävät nuo kokemukset. Taideteokset eroavat toisistaan, mitä parempi taideteos on, sitä parempi kyky sillä on herättää kokemuksia. Jotkut taideteokset ovat lajissaan parempia kuin toiset, näin niillä on myös suurempi kyky laajentaa havaintoa. (Smith 1987, 17.)

Smithin näkemyksessä taidekasvatuksen yleinen tavoite on kehittää kykyä ja taipumusta arvostaa erinomaisuutta taiteessa, missä erinomaisuus viittaa taideteoksen kykyyn vahvistaa ja kehittää ihmisen tietoisuuden ja kokemuksen alaa. Niinpä taidekasvatuksen tulisikin keskittyä edellä mainittuun tavoitteeseen. (Smith 1987, 16-19.) Smithin teoria perustuu idealle erityisistä esteettisistä kokemuksista ja teoksista esteettisinä objekteina. Taidekokemus edellyttää esteettistä asennetta ja havaintoa, koska vain silloin on mahdollista saada kiinni taiteen ominaislaadusta, erinomaisuudesta ja erityisyydestä. Koska Smith pitää esteettistä kokemusta taidekasvatuksen tavoitteena, täytyy mestariteokset, kuten esimerkiksi Michelangelon veistokset ottaa opetustilanteissa esimerkiksi. Oppilaat pyritään tutustuttamaan taiteen mestariteoksiin, jotta he oppisivat erottamaan erinomaiset teokset huonoista. Tavoitteena on maun kehittäminen asiantuntijoiden avulla. (Smith 1987, 16-17.) Pääjoki (1998,16) tiivistää Smithin excellence-idean tavoitteeksi opettaa oppilaille perinteitä perinteisin menetelmin.

### *DBAE eli Discipline-Based Art Education*

Discipline-Based Art Education on amerikkalainen taidekasvatussuuntaus jota The Getty Center for Education in the Arts tutkii ja kehittää. Suuntaus on sidoksissa amerikkalaisen koululaitoksen yleisiin kehityslinjoihin. DBAE:n rakenne on peräisin 1960-luvun opetussuunnitelmaudistuksesta. DBAE-malli perustuu neljään tiedonalaan (discipline): taiteen tekemiseen, taidehistoriaan, taidekriittisiin ja estetiikkaan. Nämä alueet ovat taidekasvatusmallin perusta. Tavoitteena on että lapsi kehittyä ymmärtämään ja arvostamaan eri kulttuurien ja -ajanjaksojen taidetta. Oppija nähdään taiteen opiskelijana ja hän tarvitsee ohjausta kehittääkseen ymmärrystään taiteeseen. DBAE:n

perimmäisenä tavoitteena on vastaanottokasvatus. Vaikka taiteen tekeminen on yksi tiedonala estetiikan, kritiikin ja taidehistorian joukossa, tähtäävät kaikki tiedonalat juuri taiteen vastaanottoon liittyvien valmiuksien kehittämiseen. (Clark, Day & Greer 1987, 132-140.) DBAE-mallin kehittäjiä ovat Harry Broudy ja Manuel Barkan. Myös W. Dwaine Greer (1984) käytti Broudyn ajatuksia jäsentäessään DBAE:n käsitettä. (Lanier 1987, 46.) Lisäksi amerikkalainen Elliot Eisner on tuonut DBAE-malliin omia näkemyksiään (Pääjoki 1994, 9).

DBAE-mallin mukaisesti taiteella on itseisarvo kasvatuksessa, se ei ole keino muiden päämäärien saavuttamiseen, vaan tärkeä oppimisen kohde sinänsä. Tavoitteena on, että lapsi ei pelkästään oppisi käsittelemään materiaaleja, vaan saisi kokemuksia visuaalisen taiteen arvosta, ja että se tulisi myös osaksi hänen elämäänsä. DBAE:n tavoitteena on auttaa lasta ymmärtämään kulttuurin suhdetta taiteeseen tutkimalla kulttuurin ja taiteen välistä vuorovaikutusta eri aikoina. Näkemyksen mukaan taide koostuu "kielistä", jotka ovat syntyneet kulttuurin sisällä. Näiden kielten ymmärtäminen vaatii lukutaitoa, jota yksilöllä ei automaattisesti ole, mutta jonka voi oppia. (Clark, Day & Greer 1987, 132-135.)

#### *Vincent Lanier*

Lanier on luonut taidekasvatusmallin nimeltä *A\*R\*T\** eli *Aesthetic Response Theory* (Lanier 1987, 46). Lanier korostaa taidekasvatuksen ja taidetutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä taideteosten ymmärtämiseen ja niiden esteettiseen vastareaktioon liittyvien vaikuttajien kehittämistä ja tutkimista. Taidekasvatuksen ensisijaisena tehtävänä Lanierin mukaan tulisi painottaa visuaalisen esteettisen kokemuksen laajentamista ja intensiivisyyttä. (Boyer 1980, 3.) Lanierin näkemyksen mukaan taidekasvatuksen ensisijaisena tarkoituksena on opettaa oppijaa lisäämään tietoisuuttaan visuaaliseen taiteeseen. Tavoitteena on oppia reagoimaan paremmin taiteeseen. Lanier ei pidä taiteen tekemistä tärkeimpänä taidekasvatuksessa, vaan päätarkoitus on edistää taiteen arvostusta. Teoria lähtee liikkeelle estetiikasta. Estetiikan opetus sisältää tutustumista monipuolisiin taidekohteisiin taidemuseoissa, sekä taiteen hienoihin mestariteoksiin. Taideopetuksessa käsitellään erilaisia taiteen tyylejä ja taiteen muotoja, esimerkiksi surrealismin piirteiden tunnistaminen ei riitä, vaan on tärkeämpää tietää, miksi tuo tyyli on kehittynyt. (Lanier 1987, 46-52.) Lanier ei kiistä vanhemman taiteen merkitystä, hänen mukaansa on tärkeämpää ymmärtää ensin oman aikansa taidetta ja vasta sen jälkeen perehtyä myös muihin aikakausiin ja kulttuureihin. Lanier ei lähde opetustilanteita suunnitelllessaan liikkeelle taiteen mestariteoksista, vaan pyrkii noudattamaan periaatteita, joissa kaikki esteettisen kulttuurin lajit tai alueet ovat samanarvoisia. (Lanier 1984, 223-235.)

Lanier on laatinut teoriassaan ohjelintat estetiikan toteuttamiselle jakaen ne kolmeen päätekijään: käsitteisiin, metodeihin ja materiaaleihin. Estetiikan alueen käsitteiksi Lanier luettelee seuraavanlaisia kysymyksiä:

1. Miksi meillä on taidetta, eli taiteen sosiaalinen alkuperä ja tehtävät;
2. Mitä taide on, eli teoria taiteen luonteesta;
3. Mistä löydämme taidetta, eli alue kohteista, joita kutsumme taiteeksi;
4. Kuinka katsomme taidetta, eli millaiset tekijät vaikuttavat ymmärrykseemme;
5. Mistä taide koostuu, eli tapoja, joilla taiteen elementit ovat järjestetty.

Metodeina Lanier korostaa ennenkaikkea katsomista, puhumista taiteesta, lukemista, lisäksi hän mainitsee taiteen tekemisen. Käsiteltävät taidemateriaalit muuttuvat tutusta ja usein esteettisesti tyydyttävästä tuntemattomiin ja joskus hämmentäviin kohteisiin, esimerkiksi television kaupallisuus, mainokset, kirjan kuvitus tai poliittinen hieno taide. Näin oppilaat eivät arvosta pelkästään sitä, mitä he jo entuudestaan tuntevat, vaan he oppivat näkemään myös, mitä muita taidemuotoja on saatavilla arvostuksen kohteiksi. (Lanier 1987,52.)

Verrattaessa edellä mainittuja taidekasvatusmalleja, on selvästi todettavissa että, DBAE-malli eroaa lähestymistavaltaan jo yli 40 vuotta taidekasvatuksen alalla vaikuttaneesta Lowenfeldin lapsikeskeisestä mallista (Clark, Day & Greer 1987, 133). Lowenfeldin näkemys ilmentää taidekasvatusnäkemystä menneisyydessä kun taas DBAE edustaa taidekasvatusnäkemystä nykyisyydessä (Jeffers 1990, 16-21). Toisin kuin DBAE-mallissa Lowenfeldin mukaan taiteella ei ole itseisarvoa, vaan se toimii välineen asemassa edistämään yksilön emotionaalista ja motorista kehitystä (Pääjoki 1994, 18).

Suhteutettaessa Lowenfeldin luovan itseilmaisun mallia tämän päivän taidekasvatukseen, siihen mitä tämän päivän taidekasvatukselta odotetaan, tuntuu hänen mallinsa yksipuoliselta ja kapea-alaiselta. Sulkiessaan pois taiteen vastaanoton se kapeuttaa taidekasvatuksen alaa jättäessään ulkopuolelle yhden tärkeän osan taidekasvatuksesta, taiteen vastaanottokasvatuksen. DBAE-malli sen sijaan korostaa vastavuoroisesti taiteen vastaanoton asemaa tavoitteenaan kehittää taiteen vastaanottoon liittyviä valmiuksia. Tässä mallissa taas itse taiteen tuottaminen, luova taiteellinen toiminta saa vähäisemmän sijan. DBAE-malli korostaa visuaalisen taiteen arvoa, ja tuo näin hyvin erilaista taidetta oppimisen ja arvostuksen kohteeksi ja tätä kautta taiteen osaksi elämää. Lanierin A\*R\*T\*-malli on lähtökohdiltaan yhteneväinen DBAE-mallin kanssa sikäli, että se korostaa visuaalisen taiteen merkitystä. Myös A\*R\*T - mallissa itse taiteen tekeminen saa huomattavasti vähäisemmän merkityksen verrattuna taiteen vastaanoton asemaan. Kuitenkin Lanierin estetiikan alueen käsitteiksi määrittelemät peruskysymykset tuntuvat hyvin käyttökelpoisilta lähestymistavoilta käytettäväksi myös esikouluikäisten lasten kanssa toteutettavassa taiteen vastaanottokasvatuksessa.

Pohdittaessa edellä esitettyjä taidekasvatusmalleja taidekasvattajan näkökulmasta, nähdään taidekasvattajan tehtävä eri malleissa erilaisena. Lowenfeldt näki aikuisen esimerkin luovan itseilmaisun mallissaan vahingollisena, kun taas DBAE-mallissa opettajan rooli korostuu. Jeffers (1990) on verrannut opettajan roolia sekä luovan itseilmaisun mallin että DBAE-mallin välillä todeten, että opettajan rooli ja tätä kautta aikuinen-lapsi vuorovaikutus on molemmissa malleissa väkinäinen. DBAE-mallissa toiminta tapahtuu valmiin opetussuunnitelman mukaisesti, joka toimii valmiina muottina. Opettaja nähdään kuvanveistäjänä ja oppilas savena. Luovan itseilmaisun mallissa taas lasta on verrattu kukkaan, opettajaa puutarhuriin ja koulua puutarhaan. Myös opettajan rooli nähdään molemmissa malleissa vähäisenä. DBAE-mallissa opettajan täytyy toimia valmiin ennalta määrätyn opetussuunnitelman mukaisesti. Lowenfeldin mallissa opettaja ei saa olla mallina ja näin ollen ei saa häiritä lapsen luonnollista kasvua. Opettajan tulee kuitenkin ymmärtää lapsen luovuuden tasoja sekä sosiaalista, esteettistä, henkistä ja emotionaalista kehitystä. Hänen tulee edesauttaa lasta näissä kehitysvaiheissaan tuomatta esille omaa näkemystään siitä, mikä on tärkeää ja kaunista lapselle. Tämän hän voi tehdä

suunnitteleamalla ja luomalla rikkaamman ja tarkoituksenmukaisemman ympäristön, jossa lapsi voi kasvaa läpi luovan itseilmaisun. (Jeffers 1990, 16-21.)

Smithin taidekasvatusnäkemys tuntuu edellä mainittuihin taidekasvatusnäkemysiin verrattuna hyvin rajoittuneelta ja kapea-alaiselta. Smithin (1987) mukaan luovuus ei kuulu taidekasvatuksen tavoitteisiin siinä mielessä, että taideopetuksen pitäisi toimia yksilöllisenä ilmaisukanavana. Smithin näkemyksen mukaan taiteen tekemisen sijasta voitaisiin keskittyä pelkästään taiteen vastaanottamiseen lähtökohtana entisaikojen taiteen mestariteokset. (Smith 1987, 18-19.) Sekä DBAE-malli, A\*R\*T\*-malli ja Smithin taidekasvatusmalli jättävät vähemmän sijaa luovuudelle. Perusajatuksenaan taiteen vastaanoton voimakas korostaminen on edellä mainituille näkemyksille yhteistä, heidän lähtökohtansa eroavat toisistaan etenkin siinä, millaista taidetta asetetaan tarkastelun ja oppimisen kohteeksi.

Myös Lanier on verrannut taidekasvatusnäkemystään DBAE-malliin, jota hän pitää liian rajoittuneena neljän osa-alueen johdosta. Lanier näkee A\*R\*T\*-n positiivisena suuntana taidekasvatuksen kehitykselle. Molemmat mallit pyrkivät kuitenkin pitämään huolta perinteisistä traditioista esteettisessä kasvatuksessa. (Lanier 1987, 52.)

### 3.2 Taiteen vastaanottoon liittyviä tutkimuksia

Kuvataiteen vastaanottoa, eli ihmisten taiteelle antamia merkityksiä on tutkittu lähinnä psykologian, sosiaalipsykologian ja taidekasvatuksen näkökulmasta. Sosiologinen taiteentutkimus on tieteidenvälinen tutkimusalue, joka voi kysymyksenasettelujen vaihdellessa sijaita sosiologian lisäksi psykologian, sosiaalipsykologian, taidehistorian, kirjallisuustieteen, kasvatustieteen, viestinnän, valtio-opin tai taloustieteen alueella. Sosiologista taiteentutkimusta tehdään kahdella suunnalla. Ensinnäkin tutkitaan taideinstituutioita, joihin sisällytetään kolme osa-aluetta: tuotanto, välitys ja kulutus. Toiseksi taidetta tutkitaan sosiaalipsykologisenä tai psykologisenä ilmiönä, joihin myös taidekasvatukselliset intressit liittyvät. (Linko 1992, 12.)

Kuvataiteen vastaanottoon liittyviä suomalaisia tutkimuksia on tehty paljon. Aikuisia taiteen vastaanottajina ovat tutkineet muun muassa Viljo (1980), Lepistö (1989), Linko (1992, 1994) ja sekä lapsia taiteen vastaanottajina Gränö (1993), Saarnivaara (1993) ja Viitanen (1998).

Viljo (1980a,b) on tutkinut Taideteollisen korkeakoulun sekä Suomen taideakatemian koulun opiskelijoiden esteettisiä reaktioita taidekuvan tarkastelussa. Tutkimuksessa haluttiin nähdä, mitä reaktioita kuvat koehenkilössä herättävät. Lähtökohtana oli olettaus, että taidekuvaa voidaan pitää esteettisenä ärsykkeenä. Esteettisessä reaktiossa on keskeistä assosiointi, mikä viimekädessä voidaan määritellä metaforaksi. Metafora on taiteen olennaisin ilmaisumuoto. Tutkimusmateriaalina olleet kymmenen taidekuvaa muodostivat sarjan, joka käsitti pääasiassa ranskalaista ja venäläistä esittävää taidetta viime vuosisadan loppupuolelta 1960-luvulle. Tutkittavat arvioivat kutakin diakuvana esitettyä taidekuvaa ensimmäisellä katsomiskerralla viiden minuutin ajan arvioiden kuvien



miellyttävyydestä seitsenportaisella bipolaarisella asteikolla. Sen jälkeen tutkittavat vastasivat kirjallisesti kysymykseen: mitä kuvassa näet? Toisella katsomiskerralla, joka suoritettiin heti ensimmäisen kerran jälkeen, tutkittaville näytettiin kutakin kuvaa viidentoista sekunnin ajan, jonka aikana tutkittavat arvioivat uudelleen kuvien miellyttävyydestä samanlaista asteikkoa käyttäen. Toisella arviointikerralla haluttiin mitata mahdollista suhtautumistavan muutosta. Tulokset osoittivat että kuvien miellyttävyyden arvio ei sanottavasti muuttunut ensimmäisestä katselukerrasta toiseen, joten kokeessa ilmaistiin melko pysyviä kuvataideasenteita. (Viljo 1980a 6-7 ; 1980b, 6-10.)

Lepistön (1989) tutkimus käsitteli sosiaalipsykologian opiskelijoiden tapaa vastaanottaa tamperelaistaiteilijoiden teoksia. Tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden moderneista kuvataideteoksista tekemiä havaintoja ja tulkintoja. Tutkimuksessa selvitettiin taidekuvan havaitsemista, vastaanottoa ja sanallistamista ja katsomisen strategioita ja näiden strategioiden taustalla olevaa taidekäsitystä. Aineisto kerättiin tutkittavien kirjallisten kuvausten, ryhmäkeskustelujen ja taidehavaintoihin liittyvien kysymysten pohjalta. Tutkimus osoitti että yhteiskuntatieteen opiskelijat lähestyivät teoksia ensisijaisesti osana sosiaalista kulttuuria, ja osana "todellisuuden" käytännöllistä kulttuuria, josta löydettiin tuttuja, esittäviä ja arkisia kuvakoodeja. Heidän oli myös helpointa liittää näihin teoksiin kirjallisia tulkintoja. Opiskelijoilla oli vaikeuksia tarkastella teoksia osana symbolista taiteen kulttuuria. Tämä ilmeni lähinnä teosten kohdalla, jotka olivat abstrahoituja ja kuvitteellisia, ne tarjosivat vähiten sanallisia tai kirjallisia lähtökohtia tulkinnoille. Tutkimus osoitti myös, että opiskelijat ymmärsivät vain osan näyttelyn teoksista kohdistuen huomionsa ensisijaisesti henkilökohtaisista mieltymystä tai mielenkiintoa osoittaviin teoksiin. Tutkimuksen tarkoitus oli osoittaa, että taidekuvia on mahdollista havainnoida ja kokea monella eri tavalla. (Lepistö 1989, 68-71.)

Lingon (1992, 9-21) tutkimuksen kohteena olivat ammattikoululaiset ja lukiolaiset kuvataiteen vastaanottajina. Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus taiteen kontekstisuudesta. Sosiologisen näkemyksen mukaan taidetta ei voi irrottaa sosiaalisesta kontekstistaan. Tutkimus oli niin sanottu reseptitutkimus eli teoksen ymmärtäminen on sidoksissa kokemisympäristöön, jossa teos vastaanotetaan. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kuvataiteen vastaanottotapoja koskevaa kyselyä ja teemahaastattelua, sekä diakuviin perustuvaa taiteen vastaanottotilannetta. Tutkittavien tavassa vastaanottaa kuvataideteoksia havaittiin sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Tulokset osoittivat että molempien ryhmien välillä kuvataiteeseen suhtauduttiin yleensä hyvin myönteisesti. Lisäksi molemmissa ryhmissä ilmeni vahva kiinnittyminen realismiin. Perinteiset realistiset teokset, erityisesti maisemat, asetettiin etusijalle, tutkimukseen valittu abstrakti taide ei miellyttänyt nuoria. Lukiolaisilla oli enemmän taiteeseen liittyviä kokemuksia ja he olivat harjaantuneempia taiteen vastaanottajia kuin ammattikoululaiset. Lisäksi he olivat koulutuksensa vuoksi harjaantuneempia ilmaisemaan itseään kirjallisesti ja suullisesti, näin erot ilmenivät lisäksi teoksiin liittyvissä puhetavoissa. (Linko 1992, 85-87. )

Lingon toinen tutkimus (Linko 1994) käsitteli nykytaiteen katsomiskokemusta taidenäyttelyssä, eli miten taideyleisö reagoi taidenäyttelyyn, joka koostui suurimmaksi osaksi abstraktista kuvataiteesta. Tutkimuksessa pohdittiin minkälaisia ulottuvuuksia erilaisten vastaanottajien taidekokemuksiin sisältyy, minkälaisia ovat suomalaisten miesten ja naisten kokemistavat sekä maun avulla erottautumisen keinot. Tutkimuksen

aineistona olivat 64:n haastateltavan verbaaliset ilmaisut suomalaisessa kesänäyttelyssä. Tutkimuksessa tarkasteltiin spontaania ensireaktiota taideteoksiin, joka ilmaistiin verbaalisesti näyttelykontekstissa vapaamuotoisen haastattelun kautta. Kunkin yksittäisen haastateltavan puhetta tarkasteltiin kokonaisuuksina, joista välittyi joitakin vastaajalle tyypillisiä suhtautumistapoja ja taiteesta puhumisen tapoja. Tuloksia analysoitiin Bourdieun (1968) erottaman kahden erilaisen taideteoksiin kohdistuvan suhtautumistavan; tunnepohjaisen eli emotionaalisen suhtautumistavan ja tietoon pohjautuvan eli viileän suhtautumistavan pohjalta. Lisäksi analyysissä käytettiin Csikszentmihalyin ja Robinsonin (1990) teoriaa esteettisen kokemuksen luonteesta. Tulokset osoittivat, että Bourdieun keskeiset näkemykset kahdesta erilaisesta suhtautumistavasta kuvataiteeseen toteutuivat aineistossa selkeästi. Lisäksi tutkittavien taiteesta puhumisen tavat jaettiin neljään päätyyppiin: viileään, emotionaaliseen, pragmaattiseen sekä tulkitsevaan puhetapaan. Viileään vastaanoton tyyppin edustajat kuvailivat ja arvioivat nimenomaan taiteilijoita, harvoin yksittäisiä teoksia. Tämän tyyppin kaikki edustajat olivat miehiä, heitä yhdisti korkea koulutus, sekä korkea sosiaalinen asema. Emotionaalisesti taiteeseen suhtautuvat toivat selvästi henkilökohtaiset tuntemuksensa esille teosten äärellä. Tämän tyyppin edustajat olivat yhtä lukuunottamatta naisia. Pragmaattinen suhtautumistapa ilmeni esimerkiksi taiteilijan teknisen taitavuuden arviointina ja arvostuksena. Pragmaattisesti suuntautuneet kokijat olivat useimmiten naisia kuin miehiä. Tulkitsevaa puhetapaa edustivat vastaanottajat, joiden puheesta olennaisena ilmeni havainnoiva ja arvioiva ote; he olivat myös kiinnostuneita taiteilijan persoonallisuudesta ja lähtökohdista. Tulkitsevan puhujatyypin edustajat olivat sekä naisia että miehiä ja heitä esiintyi tutkituissa eniten. (Linko 1994, 177-190.)

Gränö (1993) tutki lopputyössään esikoulussa toteutetun opetusjakson avulla, kuinka esikouluikäiset lapset vastaanottivat diajäljennöksinä esitettyjä taidekuvia. Tutkimusotteessaan hän yhdisti taidehistoriallisen lähestymistavan ja toimintatutkimuksellisen näkökulman. Tutkimusmenetelmänään hän käytti osallistuvaa havainnointia, keskustelujen nauhoitusta ja lasten piirustusten tulkintaa. Gränö kiinnitti huomiota lasten kielelliseen, kuvalliseen, liikunnalliseen ja sosiaaliseen reagointiin sekä niiden muuttumiseen. Selvin oppimistulos oli lasten sanallisen kommentoinnin rikastuminen. Keskeisenä huomiona todettiin, että tunteet nousivat opetusjakson kuluessa tärkeimmäksi lapsille ja niiden ilmaiseminen oli olennainen osa kuvan tulkitsemisprosessissa.

Saarnivaaran (1993) tutkimukseen osallistui 45 iältään 10-12-vuotiasta oppilasta. Hän tutki lasten käsitystä taiteesta tehden näkyväksi ne puhettavat, joilla lapset jäsentävät taidetta, taiteen tekemistä ja omaa suhdettaan taiteeseen. Saarnivaara teki päätelmiä lasten ajatus- ja toimintatavoista ja mietti niiden merkitystä taidekasvatuksen kannalta. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli käsitys taiteen yksilöllisestä olemuksesta, jota kuvataan Danton (1964) mukaan käsitteellä taidemaailma. Tutkimuksen aineisto koostui yksilöhaastatteluista, joiden kohteena oli neljätoista eri tyylistä ja eri aikakaudelta olevaa taidekuvaa. (Saarnivaara 1993, 118-122.) Tutkimustulokset osoittivat, että lapset pitävät esittävästä taiteesta. Noin kymmenen ikävuoden vaiheilla teoksen aihe on muotoa tärkeämpi. Mitä realistisempi teos on, sitä pidetympi se oli (Saarnivaara 1993,1). Tutkimuksesta ilmeni, että koska lapset tulevat kouluun erilaisin kokemuksin, ei samanlainen opetus tuota yhtäläistä tulosta. Oppilaat tulkitsevat tiedon omien valmiuksiensa, sukupuolen, etnisen taustansa ja erilaisten kokemusten valossa.

Saarnivaara olettaa, että puhumisella taiteesta on keskeinen merkitys. Tutkimus asettaakin opetusmenetelmällisiä haasteita taidekasvatukselle ja opetukselle. (Saarnivaara 1994, 232-235.)

Viitanen (1998) tutki ensiluokkalaisten kuvataidereseptiä tarkoituksenaan selvittää miten ensiluokkalaisten tarkastelivat taidekuvia, mihin he kiinnittivät niissä huomiota, miten he arvioivat niitä ja millaisiin kuviin he mieltyivät. Tutkimuksen empiirinen osuus jakaantui kahteen osaan. Ensimmäisen osan muodosti ensiluokkalaisten taidekuvareseption kartoitus, joka sisälsi lasten taidekuvan vastaanottamisen taitojen analysointia. Tutkimuksen tässä osassa eriteltävinä olivat lasten kuvapreferenssit, huomion kohteet taidekuvissa, taideteosten arviointiperusteet, taiteen ymmärtämisen kehitysvaihepiirteet sekä kuvien tarkastelutavat. Lisäksi tarkasteltiin myös poikien ja tyttöjen kuvasuhteiden eroja. Tutkimuksen toisen osan muodosti tapaustutkimus, jossa tarkasteltiin taiteen vastaanottotaitojen opetettavuutta. Tavoitteena oli selvittää, voidaanko oppilaiden taidekuvareseptiä monipuolistaa taiteen tuntemuksen opetuksen avulla. Tutkimustulokset olivat samansuuntaisia aiempiin tutkimuksiin nähden. Tutkimus osoitti että ensiluokkalaisten olivat kiinnostuneita esittävästä, todentuntuisista ja realistisesti kuvatuista taideteoksista. Taiteilija, taidekuvan formaaliset tekijät ja tunnelmaisuus eivät olleet kiinnostavia. Sukupuolten välisiä eroja selvitettyä ilmeni, että tytöt pitivät sievistä ja realistisista taideteoksista, kun taas poikia kiinnostivat kuvitteelliset aiheet. Lisäksi selvitettiin myös, mitkä olivat oppilaiden ominaisimmat tavat suhtautua taidekuviin. Tutkimuksesta ilmeni että oppilaiden suhtautumistavoista löytyi sekä yhteisiä piirteitä että yksilöllisiä eroja. Tutkimus antoi myös viitteitä siitä, että opetuskokeilussa oppilaiden kiinnostus ja valmius puhua taideteoksista lisääntyi, lisäksi oppilaat kiinnittivät huomiota myös taiteilijaan, kuvien muoto-ominaisuuksiin ja tunnelmaisuuteen. (Viitanen 1998, 220-221.)

### 3.3 Taiteen havainnointi- ja vastaanottotapoja

Lingon (1992, 10) mukaan kuvataiteellisten teosten erilaiset näkemisen tavat voivat kytkeytyä muun muassa vastaanottajan elämäntapaan, taideteosten tuntemukseen, arvostukseen, ammattiin, koulutukseen ja sukupuoleen. Taidehavainnoista tehtyjen sanallisten kuvausten taustalta on mahdollista nostaa esiin erilaisia käsityksiä taiteesta, kuvaukset antavat viitteitä siitä minkälainen katsojan käsitys taiteesta on (Lepistö 1989, 50).

Lepistö (1989, 50) erottaa kaksi erilaista taiteen havainnointitapaa. Esteettis-elämyksellisen havainnointitavan taustalla on mahdollista nostaa esiin romanttisesti suuntautunut käsitys taiteesta. Tämän käsityksen mukaan taide sitoutuu luontoon, tiedostomattomaan, nonverbaaliseen ja imaginaariseen. Katsomiskokemuksessa korostuu mielihyvä-periaate ja nautinto. Taidekokemus rinnastetaan luontoelämykseen, se on identifioitumista teokseen tai omien tunteiden projisoimista teoksen maailmaan mielihyvän ja tasapainontunteita hakien. Aistimukselliset ja primääritasoiset tekijät ovat korostetusti esillä. Tarkastelussa painottuvat visuaaliset ja esteettiset kriteerit, kuten teoksen muotomaailma ja ilmaisutapa. Toisena taiteen havainnointitapana Lepistö

erottaa sosiaalipsykologisen ja kulttuurisia merkityksiä etsimään pyrkivän havainnoinnin ja tulkinnan tavan. Tässä tavassa korostuu taiteen ymmärtäminen osana kulttuurista ja symbolista järjestelmää. Teokselle etsitään kommunikaatioyhteyksiä, intersubjektiivisia tulkinnan tasoja ja kognitiivisesti mielekkäitä perusteluja. Tähän tarkastelutapaan liittyy myös teoksen edustaman ihmis- ja maailmankuvan pohdiskelu. Taidetta lähestytään ensisijaisesti kiinnostavuus-ulottuvuudella. Aistimelliset ja puhtaasti visuaalisesteettiset arviot ovat taka-alalla. Tälle lähestymistavalle on oleellista uusien tulkinnallisten merkitystasojen kasvattaminen teokselle ja sen rekonstruoiminen laajemmissa sosiaalisissa yhteyksissä.

Machotka (1982, 100-107) on erottanut taiteen arviointityyleistä neljä ääriryhmää. Esteettisesti taidetta arvioivia miellyttää taiteen monimutkaisuus; heille taiteen kokeminen on sekä affektiivisesti että kognitiivisesti haastavaa. He ovat älyllisesti joustavia ja haluavat ottaa riskejä arvioinneissaan, mutta toisaalta he luottavat arviointinormeihin. Useimmat heistä ovat tottuneet käymään taidenäyttelyissä jo lapsuudesta asti. Toiseen ryhmään kuuluvat arvioivat taidetta emotionaalisesti. Myös heitä kiinnostaa taiteen monimutkaisuus, mutta heidän taiteen kokemisensa on lähinnä emotionaalisesti haastavaa, eivätkä he välitä arviointinormeista. Kolmanteen ryhmään kuuluviin liittyy turvallisuuden tarve. Taiteen arvioimisessa he ovat erottelukykyisiä ja älyllisesti joustavia ja uskovat lujasti arvostelunormeihin. Heitä miellyttää taideteoksissa selkeät muodot ja geometrinen säännönmukaisuus. Myös aggression ilmeneminen taiteessa saattaa miellyttää ja samalla antaa mahdollisuuden purkaa omia aggressioitaan. Tämän ryhmän henkilöiden suhde taiteeseen on älyllistä ja epäemotionaalista. Neljänteen ryhmään kuuluvat eivät ole taiteellisia. Heitäkin leimaa turvallisuuden tarve, jota he etsivät myös taiteesta. Heitä miellyttää rauhallinen ja rauhoittava taide, ja tässä mieluiten realistinen ja mutkaton esitystapa ja myös symmetrian käyttö. He eivät ole kiinnostuneita taiteen arviointinormeista. Monet ihmiset sijoittuvat kuitenkin jonkin näiden ryhmien välille.

Bourdieu (1979) distinktioteoria makuun liittyvien valintojen avulla erottautumisesta ottaa huomioon kytkennän yhteiskunnan luokkarakenteeseen. Bourdieu ja Darbel (1970, 75) esittävät, että taiteen ymmärtämistä ja hyvää makua pidetään usein synnynnäisinä ominaisuuksina, vaikka kysymys on perehtyneisyydestä, joka on kasvatuksen tai runsaiden taidekokemusten seurausta. Jo aiemmin Lingon (1994) tutkimuksen yhteydessä mainituissa Bourdieun (1968, 590-594) taideteoksiin suhtautumistavoissa ensinnäkin tunnepohjainen taiteenvastaanotto perustuu taiteen herättämiin emootioihin, tällöin kokemus on välitön. Taiteen vastaanotossa sovelletaan samaa koodia, jota käytetään puhuttaessa arkielämän esineistä, erityistä taiteen vastaanottoon soveltuvaa koodia ei tuolloin hallita. Bourdieu pitää välttämättömänä hylätä taidekokemuksen pitämisen ihailtavana korostaen, että taideteoksen luettavuus on sidoksissa siihen, miten hyvin taiteen vastaanottaja hallitsee taideteoksen vaatiman koodin. Tietoon pohjautuva taiteen vastaanottotapa edellyttää Bourdieun mielestä esteettistä etäännyttämistä, viileää suhtautumista taiteeseen. Esteettinen etäännyttäminen vaatii tietoja ja yleensä kyseisen taiteenlajin parissa hankittuja kokemuksia. Etäännyttäminen on välttämätöntä, jotta taideteos voitaisiin ottaa vastaan sellaisena kuin se on, autonomisena. Sederholmin (1994) mukaan autonomisuus määritellään siten, että taiteella on omat tavoitteensa, jotka lähtevät taiteen omasta luonteesta riippumatta moraalisisista ja sosiaalisista näkökohdista, lisäksi taiteen arvot ovat elämää johtavia arvoja. Taideteokset eivät ole sidottuja tiettyyn

paikkaan tai aikaan, vaan ne pyrkivät olemaan täysin irrallaan maantieteellisistä rajoituksista ja menneisyydestä, ne tavoittelevat historiattomuutta ja siten universaalisuutta. (Sederholm 1994, 21-23.)

Hernadi (1981) erottaa taiteen lähestymisessä arvioivan, kommunikatiivisen ja kuvailevan tason. Arvioivassa lähestymistavassa katsoja on ensisijaisesti kiinnostunut teoksen arvioinnista. Kommunikatiivisen lähestymistavan mukaan katsoja pyrkii teosta tarkastellessaan ymmärtämään sen merkitystä ja tekemään teoksen ymmärrettäväksi itselleen. Kolmantena tapana Hernadi erottaa kuvailevan tavan, joka on kaikkein haasteettomin ja staattisin, koska katsoja pyrkii kuvaamaan ainoastaan teoksen ominaisuuksia.

### 3.4 Taidemieltymykset

Taiteeseen suhtautuminen on monidimensionaalista, ja mieltymysten muodostumiseen vaikuttavat sekä teoksen että henkilön ominaisuudet. Yksi tämän alueen merkittävimmistä tutkijoista on empiirisen estetiikan edustajiin kuulunut psykologisesti orientoitunut D. E. Berlyne. Hän on kohdistanut huomion toisaalta taideteoksen motivoivaan tunneperäiseen puoleen, jota hän on kuvannut käsitteillä miellyttävyyys ja kiinnostavuus. Toisaalta hän on painottanut taideteoksen rakenteellisia ominaisuuksia, jotka vaihtelevat yksinkertaisesta monimutkaiseen ja ristiriitaiseen. Hän on liittänyt tämän kaiken ihmisen herätereaktion syntymiseen. Taideteoksen mielihyvää tuottava arvo riippuu Berlynen (1971) mukaan sen kyvystä vaikuttaa henkilön herätetasoon. (Machotka 1980, 113-115.) Uutuus, yllätyksellisyys, moniselitteisyys ja epävakaisuus ovat teoksessa henkilön herätetasoa nostavia ominaisuuksia, kun taas teoksen tuttuus ja helpous ovat herätetasoa vähentäviä ominaisuuksia (Machotka 1980, 116). Kiinnostuksen herääminen ja miellyttävyyys vaihtelevat teoksen monimutkaisuuden mukaan. Teos miellyttää, jos se ei ole kovin yksinkertainen, mutta ei kovin monimutkainenkaan. Toisaalta sen monimutkaisuus ja problemaattisuus voi lisätä kiinnostusta. (Berlyne 1974, 175-179.)

Tobacyk (1979) tutki psykologian opiskelijoiden tapaa ilmaista mieltymyksiä maalauksiin, sekä luonteenpiirteiden merkitystä suhteessa mieltymyksiin. Tutkimus osoitti, että esittävä maalaustyyli miellytti opiskelijoita abstraktia tyyliä enemmän, lisäksi henkilökohtaisilla luonteenpiirteillä on yhteyttä taideteoksiin kohdistuviin mieltymyksiin. (Tobacyk 1979, 787.) Tutkimuksen mukaan henkilöllä, joka mieltyy kuuluisiin teoksiin, esimerkiksi Leonardo Da Vincin maalauksiin, on taipumus olla herkkä ja taiteellinen. Henkilöllä, joka mieltyy sisällöltään viileään, tyyneen ja jännityksettömään sekä abstraktin että esittävän tyylin maalaukseen, on taipumus olla enemmänkin pidättyväinen. Abstraktia tyyliä esittävää tyyliä miellyttävämpänä pitävät henkilöt ovat luonteeltaan taas kekseliäitä, mielikuvituksellisia, omaperäisiä ja kokeilunhaluisia. Henkilöllä, joka mieltyy dynaamiseen, aggressiiviseen tyyliin, esimerkiksi Delacroixin maalauksiin, on taipumus olla itsevarma, hyökkäävä ja kilpailunhaluinen. Lisäksi henkilöllä, joka mieltyy realistiseen tyyliin, esimerkiksi Manetin maalauksiin, on taipumus olla luottavainen ja käytännöllinen. (Tobacyk 1979, 792-793.)

Yksilöllinen herätetaso, sensaatiohakuisuus, voi olla toisilla henkilöillä jatkuvasti korkeampi kuin toisilla, niinpä nämä kaipaavat vaihtelevia ja monimutkaisia kokemuksia. Yleistäen voidaan sanoa, että he pitävät abstrakteista maalauksista. Toisaalta on henkilöitä, joiden havainto- ja kognitiiviset toiminnat eivät ole kovin analyttisiä ja jotka eivät pysty erittelemään taideteosten sisäisiä rakenteita. Näitä henkilöitä viehättävät esittävät, hyvin strukturoidut maisemamaalaukset ja muotokuvat. Tobacyk päätyi tulokseen, jonka mukaan sensaatiohakuisuus sekä havaintotoiminnat selittävät vain osan mieltymyksistä. (Tobacyk 1979, 783-793.)

Routila (1995) on todennut, että esteettinen elämä perustuu henkilökohtaisille mieltymyksille: esteettinen objekti on jotakin, josta joko pidetään tai ei pidetä. Esteettinen elämä rakentuu henkilökohtaisen maun varaan, se syntyy *sua sponte*, omasta voimastaan ja kuin itsestään. Näin ero hyvän ja huonon, hyväksyttävän ja hylättävän välillä olisi periaatteessa yksilöllisen maun asia. Taiteen asioissa suuren yleisön maku on selvästi erilainen kuin asiantuntijoiden maku. Routila on pohtinut myös kysymystä, onko ero hyvän ja huonon välillä sama kuin ero sen välillä, mistä pidämme tai mistä emme pidä. Katsojat saattavat tehdä eron sen välillä, mistä he pitävät esteettisistä syistä ja mistä taas jostakin muusta syystä, kuten esimerkiksi siksi, että jokin esine tuo mieleen mieluisia muistoja, vaikka onkin "kammottava". (Routila 1995, 23-24.)

Lasten taidemieltymyksiä koskevissa tutkimuksissa on todettu, että perusteina mieltymyksille ovat usein olleet taideteosten sisältö, kuvattujen kohteiden tuttuus ja realismi. Myös värien käyttö ja spatiaalisten suhteiden, erityisesti syvyysulottuvuuden kuvaaminen ovat olleet yleisiä mieltymysten perusteita. Tällaiset mieltymysperusteet ovat tyypillisiä niin nuoremmille kuin vanhemmille lapsille ja usein myös aikuisille. Kuitenkin vanhemmat lapset ja aikuiset kykenevät esittämään perustelut kehittyneemmällä ja monipuolisemmalla tavalla vetoamalla enemmän taideteosten objektiivisiin piirteisiin kuin omiin tunteisiinsa tai kokemuksiinsa. Esteettisyysidenttiju kehittyy iän myötä syvällisemmäksi. Usein jo peruskoulun alimmilla luokilla oleville on muotoutunut mieltymysperusteita, jotka saattavat säilyä aina aikuisikään saakka. (Coffey 1969; Lewis 1963, 95-107; Machotka 1966, 877-885; Rump & Southgate 1967, 58-72; Taunton 1980, 40-53.) Myös Lingon (1992,22) mukaan taidemaun perusta luodaan jo varhaislapsuudessa.

Best (1985) näkee ympäristön vaikuttavan tapaamme reagoida eri asioihin. Tapa reagoida kehittyy sekä muodollisen että epämuodollisen kasvatusprosessin myötä tietynlaiseksi. Meille muodostuu ympäristön vaikutuksesta tietynlainen ennakoasenne, tapa, joka tiedostomattomasti vaikuttaa meihin kohdatessamme eri asioita, esimerkiksi taideteoksia. Nämä ennakoasenteet ovat sidoksissa myös maun kehittymiseen. (Best 1985, 21.) Tämä asettaakin Pääjoen (1998, 76) mukaan haasteita taidekasvattajalle, siihen miten hän omalta osaltaan vaikuttaa lapsen muotoutumassa olevaan asenteeseen taidetta kohtaan.

Kullakin yksilöllä on oma tapansa kokea esteettisiä objekteja, kullakin omat mieltymyksensä ja oma taidekäsitelmänsä (Kinnunen 1990, 9). Routila (1995, 19-20) painottaakin, että taidekasvatuksellista toimintaa ei luonnollisestikaan tarvita, jos voidaan olettaa, että ihmisen esteettinen elämä syntyy ja kehittyy luonnostaan ja itsestään. Jotta voisi kuunnella, katsoa ja tuntea, täytyy osata kuunnella ja katsoa. Osaamisen osaaminen

edellyttää taitoa ja taito on myös taidekasvatuksessa tietotaitoa. Csikzentmihalyi ja Robinson (1990, 2) ovat myös todenneet, että ilman harjoitusta taito nähdä ja tulkita näkemäänsä jää piileväksi.

## 4 TAITEEN VASTAANOTTO ESIKOULUIKÄISTEN LASTEN TOIMINNASSA

Päivähoidon kasvatustyötä ohjaavien lähteiden mukaan taiteen vastaanottokasvatus on oleellinen osa päiväkotien kuvataidekasvatusta. Päivähoidon kasvatuskomitean mietinnön (1980) mukaan taideteosten vastaanotto on osa päivähoitoon liittyvää kuvallista toimintaa, joka toteuttaa esteettisen kasvatuksen tavoitteita. Päivähoitolain pohjalta muokattiin 1980-luvulla toimintasuunnitelmat alle 3-vuotiaille, 3-5-vuotiaille ja esikouluikäisille lapsille. Toimintasuunnitelmassa kuvallisen ilmaisun alue jaetaan kolmeen alueeseen: vastaanottamiseen, tuottamiseen ja menetelmien oppimiseen. Vastaanottaminen suuntautuu taiteen ohella luontoon ja ihmisen tekemään ympäristöön. Vastaanottamisen lähtökohdat ovat lasten havainnot, kokemukset, elämykset ja tiedot. Päähuomio toimintaa koskevissa ohjeissa suuntautuu lasten kuvallisen tuottamisen ohjaamiseen. (Salminen 1988, 81-82.)

Taiteen vastaanotto koetaan tutkijoiden mukaan tärkeäksi osaksi päiväkotien taidekasvatusta, joka vaikuttaa monella tapaa yksilöä kehittävästi. Taidekuva voi olla kuin satu tai tarina, joka tarjoaa lapselle mahdollisuuden irtautua tavanomaisuudesta. Lapsi voi kokea sekä elämänläheisiä että kuvitteellisia asioita. (Viitanen 1998, 3.) Matka taidekuvaan voi tarjota lapselle mielikuvituksen löytöretken, jolloin lapsi heijastaa kuvaan sitä tulkitessaan omia tunteitaan. Taidekuvaopetuksen avulla hän harjaantuu käyttämään taiteeseen liittyviä käsitteitä ja arvioimaan kuvia, sekä oppii arvostamaan toisten tulkintoja ja näkemyksiä. Taidekuviin tutustuminen kehittää sekä havaintokykyä että ilmaisutaitoja. (Moisander, Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1991, 70.) Tuomikosken (1987, 49) mukaan taidekuvan vastaanottaminen voimistaa ihmisen sisäistä kokemusmaailmaa, itsetuntemusta ja mielikuvitusta, ihmisen tunneulottuvuutta yleensä. Lapset tarvitsevat esteettistä kasvatusta arvomaailmansa selkiinnyttämiseksi, taidekasvatusta edistämään henkistä kasvua ja taideopetusta kehittämään taiteellista ilmaisukykyä (Hassi 1994, 32).



#### 4.1 Päivähoidon esteettinen kasvatus

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980, 128) todetaan, että hoito- ja kasvatusympäristölle asetetun esteettisen kasvatuksen tavoitteiden mukaan päiväkodit tulisi suunnitella ja rakentaa tukemaan lasten esteettisen tajun kehittymistä. Päiväkotiympäristössä lapsen tulisi voida havainnoida värejä, muotoja, kokoja ja pintoja. Tavoitteena olisi harmonisen kasvuympäristön takaaminen. Myös tilojen tulisi mahdollistaa esteettisen kasvatuksen toteutuminen. Päiväkodin sisustuksessa tulisi myös huomioida esteettinen näkökulma siten, että se osaltaan vaikuttaa lapsen esteettisen näkökulman kehittymiseen. Esteettisen kasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen esteettisen tajun kehittymistä sekä auttaa lasta havaitsemaan, säilyttämään ja suojelemaan kauneutta luonnossa, taiteessa ja ihmisten tekemässä ympäristössä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996, 22-23) mukaan oppimisympäristön tulee myös tarjota lapselle mahdollisuus saada kokemuksia ja elämyksiä kirjallisuuden, teatterin, musiikin, kuvataiteen ja median välityksellä. Lisäksi lapselle tulee tarjota mahdollisuus pohtia taiteen käsittelemiä asioita.

Lapselle tulisi tarjota mielikuvitusta rikastavia, runsaasti mielikuvia välittäviä aineksia. Kieli, rikkaat havainnot ja aistimukset, sekä lapsen tarkkaavaisuuden suuntaaminen kauneusnäkökohtiin herättävät ja kartuttavat mielikuvia. Kuvallinen ilmaisu mainitaan musiikin, liikunnan ja dramatisoinnin ohella. Lapsen tulisi voida eläytyä taiteen eri lajeihin sekä oppia ilmaisemaan itseään niille ominaisin keinoin sekä käyttämään ilokseen ja hyväkseen taidetta ja kulttuuria. Perustavana osana päivähoidon esteettistä kasvatusta mainitaan lasten oma toiminta ja sen kautta saadut kokemukset. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää erilaisten tunnekokemusten mahdollistamiseen lapsille, näin luodaan pohja sille, että lapset pystyvät myöhemmin eläytymään eri taiteen lajeihin, nauttimaan niistä sekä kokemaan iloa ja mielihyvää omasta toiminnastaan. Havaintojen tekemistä ja havaintotoimintojen kehittymistä pidetään älyllisen kasvatuksen osalta lapsen kehityksen ja oppimisen perustana. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 129-133.)

Beardsleyn (1987, 29) mukaan perinteisesti nähtynä esteettisen kasvatuksen tärkein tehtävä on kehittää makua ja siihen liittyen kahta ominaisuutta. Beardsley mainitsee ensimmäisenä kehittää kykyä saada esteettistä tyydytystä yhä monimutkaisemmista ja hienosyisemmistä esteettisistä objekteista, joita luonnehtivat erilaiset ykseyden muodot, eli kykyä kokea kauneutta sen perusmerkityksessä. Toiseksi hän mainitsee lisääntyvän riippuvuuden tässä mielessä kauniista objekteista, (joilla on harmonia, järjestys, tasapaino ja suhteet) esteettisen tyydytyksen lähteenä.

#### 4.2 Lähtökohtia taiteen vastaanottokasvatukselle

Taiteen perusopetusta koskevan lain mukaan päiväkotit voi perustaa kiinteän 3-6-vuotiaiden lasten opetusryhmän jollekin taiteen alalle osana taiteen perusopetuksen valmentavia opintoja, jolloin sen on oltava kunnassa vahvistetun asianomaisen taiteenalan opetussuunnitelman piirissä. Kuvataiteen valmentavien opintojen sisältöön liittyy sekä

vastaanottavan kasvatuksen että taiteellisen tuottamisen tavoitteita. Kuvataiteisiin tutustutaan havainnoimisen, kuvan tekemisen, kokeilemisen ja leikin avulla. Taiteen historiaan ja nykyhetken ilmiöihin tutustutaan järjestettyjen näyttely- ja museoretkien avulla. (Porna 1994, 14-32.)

Taiteen ymmärtävä vastaanottaminen on monimutkainen ja vaativa toiminto, jonka kehittäminen on yhtä tärkeää kuin kuvailmaisunkin opettaminen (Chapman 1978, 64). Taiteen tuntemuksen elämyksellinen opettaminen edellyttää Viitanen (1998, 11-13) mukaan opettajalta perehtymistä lapsen tapaan tarkastella ja kokea kuvia. Viitanen tähdentääkin, että opettajan olisi tunnettava oppilaiden edellytykset nähdä, kokea ja tulkita taideteoksia. Taiteen vastaanottamistaitojen kehittäminen edellyttää onnistuneita oppimisprosesseja ja soveltuvia, toimivia oppimistilanteita.

Taiteen tuntemuksen opetukselle voi Viitanen (1998) mukaan valita monenlaisia lähtökohtia, tavoitteita ja sisältöjä. Näiden valintojen taustalla vaikuttavat käsitykset taiteen merkityksestä ihmiselle yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä. Taiteen tuntemuksen opetuksen tavoitteena voi olla kasvattaa taideyleisöä, tulevia taiteentekijöitä ja kuluttajia. Toinen, keskeisempi näkemys korostaa taiteen mahdollisuuksia edistää vastaanottajansa itsetuntemuksen ja minäkuvan rakentumista. (Viitanen 1998, 221.) Sörbom (1984, 31-32) toteaa, että kuvan kokeminen elämää rikastuttavana ilmiönä liittyy syvemmin taiteeseen ja käsitykseen sen edellytyksistä parantaa elämän laatua.

Saarnivaara (1993, 101) on todennut, että opetuksen kannalta on tärkeää, että opettajat ja kasvattajat pystyvät tiedollisesti ja kielellisesti raottamaan lapselle ovea taiteen maailmaan. Gränö (1993, 6) tähdentääkin, että opettajan ei tarvitse olla suuri taiteentuntija, mutta käsiteltävästä kuvasta on hankittava perustiedot. Käsiteltävät kuvat voidaan valita omien mieltymysten tai lasten kiinnostuksen mukaan. Pääjoen (1998, 17) mukaan taiteen vastaanottokasvatuksessa korostuu se, millaiseksi taidekasvattaja mieltää taiteen luonteen, lisäksi hänen oma taidemakunsa vaikuttaa osaltaan valintoihin.

Käytännön taiteen vastaanottotilanteessa usein alkuperäisiin taideteoksiin tutustuminen asettaa rajoituksia. Pääjoki (1998) näkee reproduktioiden aseman taiteen vastaanottokasvatuksessa keskeisenä. Reproduktioiden käytöllä voi olla hyvinkin ratkaiseva vaikutus siihen, millaiseksi oppilaiden taidekäsitys ja kokemukset taiteesta muodostuvat. Siksi taidekasvattajan kannattaisi pohtia, kumpi vaihtoehto on parempi: valokuva mestariteoksesta, jolloin taideteoksen korkea taiteellinen taso ei kaikilta osin kuvasta välittyisi, vaiko aito, keskinkertaisena pidetty, kaikkine esteettisine ominaisuuksineen kohdattavissa oleva teos. (Pääjoki 1998, 91-95.)

Tutustuminen aitoon taiteeseen mahdollistuu päiväkodin ulkopuolelle suuntautuvien vierailujen tai päiväkodeissa kiertävien näyttelyjen kautta. Retkiä museoihin ja näyttelyihin tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan (Porna 1994, 22). Falckin (1993) tutkimuksessa kartoitettiin taiteen perusopetuksen järjestämistä ja taidekasvatuksen nykytilaa Kuopion läänin päiväkodeissa. Tutkimuksessa todettiin, että päiväkodin ulkopuolelle suuntautuvista käynneistä esimerkiksi vierailut taidemuseoihin (6,3 prosenttia) ja taidegallerioihin (0,7 prosenttia) osoittautuivat selvästi harvinaisemmaksi verrattuna muihin vierailukohteisiin, esimerkiksi kirjastokäynteihin (51,5 prosenttia). Myöskin kuvataiteilijan vierailu päiväkodeissa oli harvinaista. (Falck 1993, 37-38.)

### 4.3 Aistitoiminta ja taide

Ihmisen aistit toimivat yhtäaikaaisesti ja hänen muistivarastoonsa kertyy kaikkien aistien tuottamia kokemuksia. Koemme maailman havaintoina, jotka koostuvat esineistä ja ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista. Tajunnallisessa mielessä täysin puhtaita, vain yhden aistialueen aistimuksia ei voi olla. Näkösisällöt painuvat mieleen muiden aistien tukemana. Selkeitä tietoisuuteen tulleita aistielämyksiä nimitetään havainnoiksi. Vaikka aistihavainnot ovat aina sekä koko muistivaraston että yhtäaikaisesti toimivien useiden aistialueiden toiminnan tuotos, koetaan aistisisällöt erillisinä. Taidenäyttelyssä aistimus on näköaistinvarainen. (Tuomikoski 1987, 86-87.) Neisserin (1982, 21) mukaan aistittu kuva on näköhavainnon perusta. Näköjärjestelmän ilmaisimet välittävät viestejä aivojen ylemmille tasoille ja siellä tapahtuvan prosessin tuloksena syntyvät havaintokokemukset.

#### 4.3.1 Havaintotoimintojen kehittyminen

Puukari (1989, 35-36) korostaa visuaalista havaitsemista ja sen kehitystä koskevien perusteiden hallinnan merkitystä käytännön taidekasvattajalle, jotta hän voi paremmin ymmärtää oppilaitaan ja suunnitella tarkoituksenmukaisesti opetusta. Varhaislapsuudessa orientoituminen tapahtuu ensin todelliseen ympäristöön, josta saadut visuaaliset ärsykkeet ovat tärkeimpiä visuaaliseen havaitsemiseen vaikuttavia tekijöitä. Vasta myöhemmin lapset orientoituvat kuvien maailmaan yhtä jäsentyneesti kuin todelliseen maailmaan.

Kauppinen ja Wilson (1981) ovat jaotelleet Piaget'n kehitysteoriaan perustuen lapsen ajattelun valmiuksien kehittymistä liittyen havainnoinnin alueen kehittymiseen neljään luokkaan: ajattelun alkeisaste (4-7-vuotiaat), konkreettisen ajattelun alkuvaihe (7-8-vuotiaat), konkreettinen ajattelu (9-11-vuotiaat) ja käsitteellinen ajattelu (12-15-vuotiaat). Esikouluikäisen lapsen ajattelun valmiuksien kehittyminen sijoittuu kahteen ensimmäiseen luokkaan: alkeisasteelle sekä konkreettisen ajattelun alkuvaiheelle. Ajattelun alkeisasteella havainnoinnin kehittyessä lapsi ensin pystyy kiinnittämään huomiota yhteen asiaan kerrallaan. Hän ei ymmärrä kuva-aiheiden päällekkäisyyttä eli toinen toisensa takaa näkyviä kuva-aiheita. Lapsi osaa havainnoida pituuksia ja jonkin verran etäisyyksiä ja erottaa yksinkertaisia muotoja. Tapahtumissa ja tilanteissa hän ottaa huomioon vain yhden seikan kerrallaan. Konkreettisen ajattelun alkuvaiheessa havainnoinnin kehittyessä lapsella esiintyy alkavaa avaruudellista kuvittelukykyä, joka on luonteeltaan kartoittavaa. Hän pystyy näkemään esineiden välisiä eroavuuksia ja niiden välisiä etäisyyksiä. Lapsi ei pysty näkemään monia värin vivahteita, koska hän suhtautuu väriin realistisesti: ruoho on vihreää, taivas sininen. (Kauppinen & Wilson 1981, 52.)

#### 4.3.2 Taideteoksen näkeminen ja ymmärtäminen

Taiteen vastaanottokasvatuksessa käytetään Pääjoen (1998, 84) mukaan taiteen ymmärtämistavoitteen yhteydessä usein Eisnerin mukaan käsitettä *visual literacy*, visuaalinen lukutaito. Eisner (1988, 38) korostaa edellämainitun ilmauksen metaforista luonnetta, hänen mukaansa taide ei luo merkityksiä samalla tavoin kuin sanat ja lauseet.

Eisner on halunnut erottaa visuaalisen lukutaidon idean mekaanisesta tulkinnasta, painottaen enemmän taiteen ymmärtämisen oppimista taitona ja siten mahdollisena oppia. Konkreettisesti visuaalisen lukutaidon metafora viittaa Pääjoen mukaan teoslähtöiseen tarkastelutapaan, jossa keskitytään itse teoksesta löytyviin ominaisuuksiin. Lisäksi visuaaliseen lukutaitoon liitetään myös taito tai kyky pukea sanoiksi visuaalisesti esitettyjä muotoja ja merkityksiä. (Pääjoki 1998, 84.)

Lowenfeld ja Brittain (1987) suhtautuivat varauksellisesti lastentarhaikäisten liian varhaiseen taideteosten ohjattuun tarkasteluun. He korostavat, että lastentarhaikäisten tapa tarkastella taideteoksia eroaa aikuisten tavasta; hyvin nuoret lapset eivät näe mieltä aikuisten käsityksissä. Liian varhainen taiteen tarkastelu voi jopa lannistaa lapsen. Lapsen on tärkeämpi ymmärtää itseään ja omaa maailmaansa kuin tutustua maailman merkkiteoksiin. Lowenfeldin ja Brittainin mukaan lastentarhaikäiset voivat antaa yksinkertaisia kuvauksia teoksista ja pystyvät nimeämään kohteet. He tunnistavat värit, mikäli ne ovat selkeitä, mutta eivät kykene arvioimaan kuvassa olevien kohteiden välisiä suhteita, mielialoja tai tunnelmia. He eivät myöskään pysty keskustelemaan teoksen sanomasta. Nuorten lasten esteettisten mieltymysten ja esteettisen arvioinnin välillä on ero. Useimmat lastentarhaikäiset voivat kertoa, mistä kuvasta he pitävät, kuitenkin kuvien vertailu on heille vaikeaa. Nuoret lapset voivat muodostaa emotionaalisen suhteen kuvaan, mutta se liittyy tavallisesti henkilökohtaiseen suhteeseen, esimerkiksi kuvan henkilöstä pitäminen perustuu siihen, että se muistuttaa lasta hänen isästään. Taideteosten arviointitaidot kehittyvät vasta 10-12 ikävuoden tienoilla. Vasta silloin esteettisen sanaston opettaminen on tarkoituksenmukaista. (Lowenfeld & Brittain 1987, 121-126.)

#### 4.3.3 Esteettisen kehityksen vaiheet Parsonsien mukaan

Amerikkalaisen tutkijan Parsonsien (1977) teoria esteettisestä kehityksestä korostaa kognitiivisen kehityksen perimmäistä myötävaikutusta lasten lisääntyvään kykyyn huomata ero henkilökohtaisten mieltymysten ja maalauksiin kohdistuvan kriittisen arvion välillä. (D'Onofrio & Nodine 1981, 14.) Parsons (1987) on luokitellut taiteen ymmärtämisen eri vaiheita alle kouluiän ja aikuisiän välillä viiteen kehitysvaiheeseen. Vaihetta yksi (*suosikkijärjestelmä*) ilmentää vahva huomion kiinnittyminen ja nauttiminen väreistä. Esittävyydellä tai ei-esittävyydellä ei ole niinkään merkitystä. Vaihetta kaksi (*kauneus ja realismi*) hallitsevat aihe ja esittävyys. Teoksen päätehtävä on esittää jotakin. Maalaus on sitä parempi, jos aihe on miellyttävä ja esitystapa realistinen. Vaiheessa kolme (*ilmaisevuus*) taiteen tarkoituksena on ilmaista jokin kokemus. Kauneus ja aihe koetaan toissijaisena. Luovuus, originaalisuus ja tunteiden syvyys ovat uudella tavalla ymmärretty. Vaiheessa neljä (*tyyli ja muoto*) maalauksen merkitys on enemmänkin yhteiskunnallisessa kuin yksilöllisessä suorituksessa. Tulkinta on vuorovaikutusta eri töiden, tyylien ja historian välillä. Vaiheessa viisi (*autonomia*) on keskeistä että yksilön täytyy ratkaista käsitteet ja arvot siinä, missä perinne muokkaa taideteoksen merkityksen. Arvot muuttuvat historian myötä, niiden täytyy olla jatkuvasti tarkistettavissa ja sovitettavissa kulloisinkin olosuhteisiin. Parsonsien mukaan lapset reagoivat esteettisesti varhaisesta kehityksestään alkaen, joten esteettinen reagointi ei ole opittu ilmiö. Kuitenkin myöhemmät taiteen ymmärtämisen vaiheet saavutetaan vain oppimisen avulla. (Parsons 1987, 16 - 26.)

Tarkastelen Parsonsin esteettisen kehityksen teorian ensimmäistä vaihetta lähemmin, koska Parsonsin mukaan ensimmäisen vaiheen piirteet ovat havaittavissa pääasiassa alle kouluikäisten lasten käsityksissä taiteesta. Tälle vaiheelle luonteenomaista on, että lapsi hyväksyy onnellisena kaiken, minkä taideteos tuo hänen mieleensä. Alle kouluikäinen lapsi ei erota, mikä taideteoksessa on oleellista. (Parsons 1987, 22.)

Määrävin piirre ensimmäisessä vaiheessa Parsonsin mukaan on, että lapsi ei ole tietoinen siitä, että muiden kokemukset ovat erilaisia kuin hänen omansa. Tämä ilmenee esimerkiksi lasten värimielityksistä: lapset suosivat tiettyä lempiväriä, ja siksi maalaus on parempi, jos siinä on tuota väriä. Parsons liittyy tämän piirteen lapsen egosentrisyyteen. Tässä ensimmäisessä vaiheessa lapsi vasta konstruoi ideaa siitä, mitä taideteokset ovat ja kuinka esittämisen idea toimii. Teoksen aiheen näkeminen liittyy yhtä paljon vastaanottajan assosiaatioihin kuin teoksen esittävyys ja yhtä paljon keksimiseen kuin havaitsemiseen. Jos katsoja ei voi tunnistaa, mistä teoksessa on kysymys, hän liittyy siihen oman aiheen joko arvaten tai keksien. Parsonsin mukaan lapsia auttaa teoksista puhuminen. Se saa heidät ajattelemaan sitä, mitä he eivät ole vielä ymmärtäneet. Aiheen keksiminen ja teokseen liittyvät assosiaatiot tuovat runsaasti mielihyvää. Lapsi nauttii ja saa mielihyvää teoksessa olevien elementtien luettelemisesta. Hänellä ei ole tarvetta liittää palasia toisiinsa, tai ymmärtää maalausta kokonaisuutena, luetteleminen on nautinto sinänsä. Lapsi ei reagoi teokseen kokonaisuutena, vaan hänen huomionsa kulkee yhdestä osasta toiseen ja hän on tyytyväinen, kun näin tapahtuu. Huomio eri osiin, kuten aiheeseen tai väriin, voi vaihtua helposti. (Parsons 1976, 311; 1987, 29-36.)

Lapsi kokee konkreettisine teokseen liittyvät tunnelmat. Teoksella ei voi olla tunnelmaa, vaan lapsi näkee tunnelmat kuvattujen henkilöiden tunnelmina. Ne näkyvät kasvoissa, hymyssä, eleissä, kyynelissä ja tapahtumissa. Lapsi voi nähdä, että teoksen päähenkilö on surullinen ja värit ovat tummia, mutta hän ei osaa yhdistää näitä kahta. (Parsons 1987, 60-61.)

Kaikissa taiteen ymmärtämisen kehityksen vaiheissa teoksia tulkitaan, mutta ensimmäisessä vaiheessa lapsi ei ole tietoinen tästä. Hän on tietoinen vain teoksen näkemisestä. Mielihyvän tunne liittyy taideteoksiin, katsoja yksinkertaisesti nauttii teosten katsomisesta. Lapset eivät erota maalauksesta pitämistä sen arvostamisesta, eikä arviointia voi erottaa välittömästä reagoinnista teokseen. Arviointi sisältyy teokseen. Esteettiset arvioinnit asettuvat yhteen moraalisten arviointien kanssa eikä moraalisia näkemyksiä eroteta esteettisistä. Tämä tulee esiin käsityksissä, että sisällöltään paha maalaus on myös ruma. (Parsons 1987, 80, 121-125.)

Toiseen kehitysvaiheeseen siirtymistä luonnehtii se, että lapsi pystyy ottamaan huomioon toisen ihmisen näkökulman. Hän alkaa ymmärtää näkemisen, esittämisen ja kuvaamisen eron. Toisen vaiheen näkemysten mukaan taideteoksen tarkoitus on esittää jotakin. Lapsesta on parempi jos aihe on miellyttävä ja jos esittäminen on realistista. Lapset osaavat arvostaa taiteilijan taitoa ja pitävät sen ohella kauneutta ja realismia arvioinnin objektiivisina perusteina. (Parsons 1987, 22, 37.)

D'Onofrion ja Nodine (1981) tutkivat lasten esteettistä kehitystä saaden Parsonsin (1976, 305-314) mallia tukevia tuloksia. Tutkimustulokset osoittivat, että lasten kyky tunnistaa

ja arvostaa taiteilijan katsantokantaa lisääntyä iän myötä. Tulos korreloi heidän kykyynsä perustella mieltymyksiään suhteessa maalauksiin. (D'Onofrio & Nodine 1981,14.)

Seuraava taulukko kuvaa Parsons (1976) lasten esteettistä kehitystä koskevan mallin keskeisiä näkökohtia, jotka on koottu taulukkoon D'Onofrio & Nodine (1981,19) esityksen pohjalta.

TAULUKKO 1 Parsonsin malli esteettisen kehityksen vaiheista (D'Onofrio & Nodine 1981,19)

TASO	Nimike	Kuvaileva kriteeri
1	<i>Esteettinen idiosynkraattisuus (omalaatuisuus)</i>	Lasten reaktioita luonnehtivat omien kokemusten ja taideteoksessa kuvatun välille muodostuneet assosiaatiot tai yksityinen mielipide. Lapset tuntevat harvoin tarvetta perustella mielipiteitään taideteosten objektiivisilla piirteillä.
2	<i>Esteettinen realismi</i>	Lasten reaktiot perustuvat siihen, kuinka hyvin taiteilija on kyennyt esittämään ihmisiä ja esineitä realistisesti.
3	<i>Esteettinen erhe (tarkoituksen ylikorostus)</i>	Lasten kriteerit maalausten arvioinnissa ovat suhteellisia. Lapset väittävät usein, että taiteilija on idiosynkraattinen haluten olla erilainen ja omaperäinen. Lapset uskovat, että taiteilijan aikomukset ovat arvioinnin riittävä kriteeri. He eivät ota huomioon, että taiteilijat pyrkivät töissään olemaan myös älyllisiä.
4	<i>Esteettinen näkökulma</i>	Lapset tukeutuvat taideteoksen merkityksellisyyttä tarkastellessaan siihen, mikä on nähtävissä taulussa. He ottavat myös huomioon, että taiteilija saattaa valita tietyn ilmaisutavan tai tehdä päätöksiä, jotka tekevät taiteilijan näkökulmasta älyllisen.

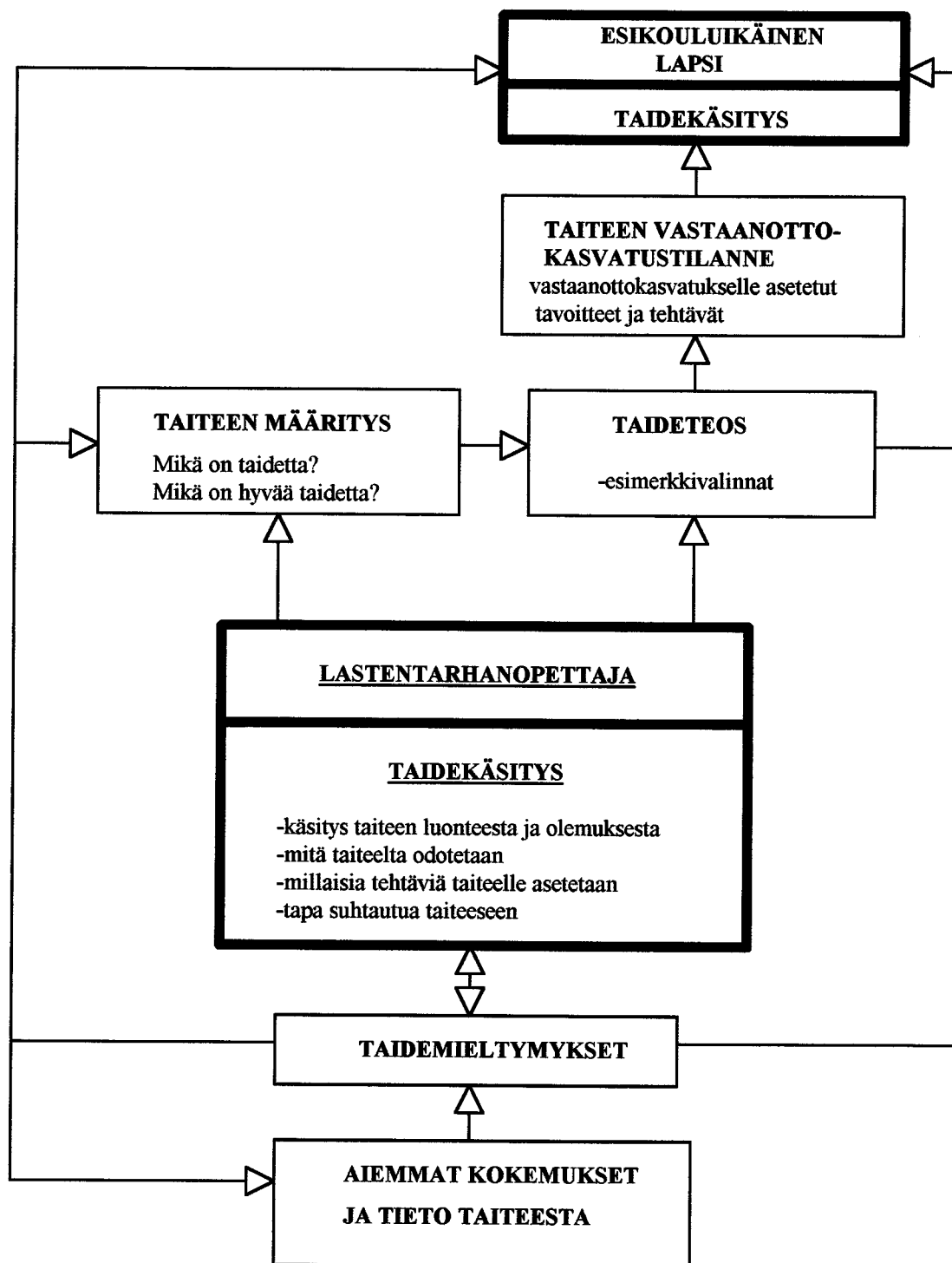
Parsons (1976) mallista ilmenee, kuinka lapsen esteettisyydentaju syvenee iän myötä ja lapsi oppii paremmin perustelemaan näkemyksiään nimenomaan taideteoksesta havaittavilla piirteillä. Lapsi oppii vähitellen sen, että taiteilija ei välttämättä pyri vain realistiseen esitykseen tai itseilmaisuuksiin, johon ei liity älyllisiä pyrkimyksiä.

## 5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA PERUSASETELMA

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää lastentarhanopettajien taidekäsitteitä ja niiden yhteyttä esikouluikäiselle lapselle suunnattuun taiteen vastaanottokasvatukseen. Tutkimuksessa käsitellään myös minkälaisia yhtäläisyyksiä ja eroja lastentarhanopettajilla esiintyy taidemielitysten suhteen. Tutkimustehtävät voidaan esittää seuraavasti:

- 1) *millaisia ovat lastentarhanopettajien taidekäsitteet, eli miten lastentarhanopettajat näkevät taiteen luonteen ja olemuksen, mitä he taiteelta odottavat ja millaisia tehtäviä taiteelle asettavat, sekä miten he suhtautuvat taiteeseen. Lisäksi tehtävänä on taidemielityksiä kartoittamalla selvittää minkälaisia yhtäläisyyksiä ja eroja lastentarhanopettajilla on havaittavissa taidekäsitteensä suhteen.*
- 2) *millainen yhteys lastentarhanopettajien taidekäsitteillä on taiteen vastaanottokasvatukseen, eli miten lastentarhanopettajien taidekäsitteet selittävät esikouluikäiselle suunnattujen teosten valintoja sekä taiteelle asetettuja odotuksia, tehtäviä ja tavoitteita taiteen vastaanottokasvatuksessa.*

Tutkimukseni kokonaisuutta eli tutkimuksen perusasetelmaa voidaan kuvata seuraavalla kuviolla:



KUVIO 3 Tutkimuksen perusasetelma



Tutkimuksen perusasetelmassa lastentarhanopettajan aiemmat kokemukset ja tieto taiteesta vaikuttavat ensinnäkin taidemieltymysten syntymiseen. Yhdessä nämä vaikuttavat lastentarhanopettajan taidekäsityksen muotoutumiseen, johon sisältyy:

- a) *Käsitys taiteen luonteesta ja olemuksesta*, eli tässä tutkimuksessa se, miten lastentarhanopettaja määrittää taiteen ja mitä hän pitää taiteena.
- b) *Mitä taiteelta odotetaan*, eli mitkä tai millaisia ovat ne lastentarhanopettajan taiteelle asettamat vaatimukset, jotka täytyessään määrittävät ja todentavat henkilökohtaisesti yksittäiset teokset hänelle taiteena.
- c) *Millaisia tehtäviä taiteelle asetetaan*, eli onko taiteella arvo sinänsä, onko taiteen kautta saavutettava esteettinen kokemus ja esteettisen elämän vaaliminen tärkeää, ja mitä muita tehtäviä lastentarhanopettaja taiteelle asettaa.
- d) *Tapa suhtautua taiteeseen*, eli onko mieltymysten ja valintojen taustalla esteettisyys (kauneus), tuttu tyyli tai tunnettu tekijä, ja miten lastentarhanopettaja suhtautuu tuntemattomaan tai epämiellyttävään taiteeseen (esimerkiksi nykytaiteeseen).

Liittyen käsitykseen taiteen luonteesta ja olemuksesta, taidekäsitys määrittää myös sen, mikä lastentarhanopettajan mielestä on hyvää taidetta. Taidekäsitys voi olla joko tiedostettu tai tiedostamaton. Voidaan olettaa, että myös aiempien, niin myönteisten kuin kielteistenkin kokemusten kautta taide voidaan subjektiivisesti määrittää ilman taidekäsityksen tiedostamista. Samoin oletettavasti taide voidaan määrittää suoraan taiteesta saadun tiedon perusteella. Myös taidemieltymysten kautta voitaneen päätellä mitä lastentarhanopettaja pitää taiteena ja mitä hän pitää hyvänä taiteena.

Aiemmat kokemukset ja tieto taiteesta, taidemieltymykset ja näiden kautta muodostunut tiedostamaton tai tiedostettu taidekäsitys ovat pohjana niille taideteosesimerkkivalinnoille, joihin lastentarhanopettaja päätyy suunnitellessaan työskentelyä taiteen vastaanottokasvatuksen parissa esikouluikäisten lasten kanssa.

Lastentarhanopettaja asettaa taidekäsityksensä myötä taiteen vastaanottokasvatukselle tiettyjä tehtäviä. Nämä tehtävät hän sisällyttää esikouluikäiselle sopiviksi katsomiinsa taideteosesimerkkeihin. Näiden taideteosesimerkkivalintojen kautta saatavilla kokemuksilla saattaa olla vaikutuksensa myös lapsen oman taidekäsityksen muodostumisessa. Pääjoen (1997, 25) mukaan esimerkkivalinnat ovat taidekasvatuksessa keskeisessä asemassa.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään lastentarhanopettajien taidekäsityksiä aiempiin kokemuksiin ja mieltymyksiin liittyvien kysymysten avulla sekä käyttäen apuna taidekuvia, koska ne ovat oleellisia tekijöitä taidekäsityksen muodostumisessa ja yhteyden löytämisessä heidän taidekäsityksiinsä. Näin lastentarhanopettajan aiemmat kokemukset ja tieto taiteesta sekä taidemieltymykset ovat osa tutkimukseni perusasetelmaa, joista olennaisimpana näen taidemieltymysten selvittämisen. Taidekuviin liittyvien kysymysten avulla myös pyrin lisäksi selvittämään yksittäisten teosten taustalla olevien valintojen perusteita, sekä taidekäsitysten yhteyttä käytännön työhön esikouluikäiselle suunnatussa taiteen vastaanottokasvatuksessa.

Tutkimukseni perusasetelmassa taiteen vastaanottokasvatuksen kohteena on esikouluikäinen lapsi, lapsen taidekäsitys on mainittu ikäänkuin tuotoksena. Tutkimuksessani en kuitenkaan pohdi sitä, miten esikouluikäinen lapsi kokee taiteen

vastaanottokasvatuksen, tai millaiseksi lapsen taidekäsitys tulisi muodostumaan tähän tutkimukseen valittujen taideteosesimerkkien kautta. Taiteen kokemiseen liittyvien taitojen ja tietojen ohella lapsen taidekäsitystä muovaavat Viitasen (1998) mukaan myös ympäristötekijät. Lapsen taidesuhteeseen vaikuttavat ulkoiset, etenkin ympäröivän kulttuurin ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden välittämät taidekäsitukset. (Viitanen 1998, 43.)

Edellä esitetyssä kuviossa esikouluikäisen lapsen ja lastentarhanopettajan aiempien kokemusten ja tiedon taiteesta välillä on kaksisuuntainen nuoli. Tällä haluan tuoda esille näkemystä, että jokainen lapselle tarjottu taiteen vastaanottokokemus on myös kokemus kasvattajalle, tuoden hänelle uusia kokemuksia ja uutta tietoa ja näin ollen se tulee oletettavasti ohjaamaan hänen toimintaansa myöhemminkin.

Näin tutkimukseni rajoittuu lastentarhanopettajien taidekäsitysten selvittämiseen kysymysten ja kuva-aineiston avulla ja tätä kautta se pyrkii selittämään taidekäsitysten yhteyttä esikouluikäiselle lapselle suunnattuihin kuva-valintoihin ja taiteen vastaanottokasvatukselle asetettuihin odotuksiin, tavoitteisiin ja tehtäviin. Tutkimuksen perusasetelma pyrkii kuvaamaan jatkumoa, jossa lastentarhanopettajan oman taidekäsitteen vaikutus nähdään myös esikouluikäisen lapsen taidekäsitystä muovaavana seikkana. Näin tutkimuksen perusasetelma muodostaa kokonaisuuden, jossa näen kaikkien edellä mainittujen osatekijöiden esilläolon oleellisena.

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 6.1 Reseptiotutkimus ja fenomenografia

Tutkimukseni on lastentarhanopettajien taidekäsitteitä ja niiden yhteyttä käytännön taiteen vastaanottokasvatukseen tarkasteleva laadullinen tutkimus, jossa yhdistyvät reseptiotutkimuksellinen lähestymistapa ja fenomenografinen tutkimus. Tutkimuksessani kohdistin huomion lastentarhanopettajien yksilöllisellä tavalla ilmaistujen taiteesta muodostamiensa käsitystensä ja taidekuvista saamiensa elämysten kuvaamiseen ja tulkintaan.

Reseptiotutkimuksen lähtökohtana on, että teoksen ymmärtäminen on sidoksissa kokemusympäristöön, jossa teksti luetaan tai teos vastaanotetaan (Varpio 1982, 3). Reseptiotutkimus korostaa taideteoksen merkitystä, sillä vastaanottotavat vaihtelevat tarkasteltavien teosten mukaan. Reseptiotapahtuma on Varpion (1982) mukaan kaksisuuntainen prosessi. Kun katsoja hahmottaa taideteoksen, hän muokkaa sen omien vastaanottoehtojensa mukaisesti. Samalla katsoja itsekin muuttuu, taideteos opettaa vastaanottajaansa. (Varpio 1982, 14.) Myös Lingon (1992) mukaan reseptioteoriasta nouseva vastaanottotutkimus ei voi ohittaa vastaanotettavaa teosta. Tutkimustilanteessa paperille tai nauhalle tallennettava teksti on tietyn henkilön tietynä ajankohtana tiettyssä ympäristössä muodostama reseptio eikä se ole vaihdettavissa minkään toisen teoksen reseptioon. Jokaisen reseption ainutkertaisuus ei merkitse sitä, etteikö taustalla voisi löytyä yhteisöllisiä, eri teosten tai eri vastaanottajien kohdalla toistuvia piirteitä. (Linko 1992, 15.)

Sandströmin (1977, 16) mukaan kuvareseptiolla tarkoitetaan kuvan vastaanottamista, johon liittyy kohteen syvällistä tarkastelua. Havainnoinnin yhteydessä katsoja valitsee huomion kohteensa kuvasta. Hän voi kiinnittää huomionsa esimerkiksi kuvan sisältöön, aiheeseen tai kuvan muoto-ominaisuuksiin. Hän saattaa kiinnostua ehkä kuvan kontekstista, siitä kenen tekemä kuva on ja mihin tarkoitukseen se on tehty, tai hän tarkastelee kuvan teknisiä ominaisuuksia.

Lähtökohdiltaan ruotsalais-syntyisen fenomenografisen tutkimussuuntauksen juuret ulottuvat Piaget'n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja fenomenologiaan (Häkkinen 1996, 5-6). Fenomenografinen tutkimus kohdistuu Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995, 114) mukaan siihen, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Kohteena ovat erilaiset käsitykset, jotka Syrjälä ym.(1995, 117) määrittelevät kokemuksen ja ajattelun avulla muodostetuksi kuvaksi jostain ilmiöstä. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Häkkisen (1996, 23) mukaan ihmisen aikaisemmat tiedot ja kokemukset toimivat käsitysten rakennusperustana ja uudet käsitykset muodostuvat aina entisten käsitysten pohjalle.

Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut käsitysten sisällöllisistä eroista. Syrjälän ym. (1995) mukaan käsitysten erilaisuus riippuu ennemminkin kokemustaustasta kuin ikäkaudesta. Ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin muodostaen koetusta ilmiöstä käsityksiä. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Kokemus taas on suhde, joka yhdistää objektin ja subjektin, jolloin käsitys ei ole ulkoisen todellisuuden kuva vaan samalla kertaa subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 114-117.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on kiinnostuttu laadullisesti erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät ympäröivän maailman. Marton, Dall'Alba ja Beaty (1993) ovat luokitelleet fenomenografiset kasvatustieteelliset tutkimukset kolmeen alueeseen, joista yhtenä alueena on fenomenografisesta tarpeesta lähtevä ihmisen arkipäivän käsityksiä koskeva tutkimus (Marton ym.1993, 277-300). Myös taide on yksi osa ympäröivää maailmaamme, arkipäiväämme. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteenani ovat lastentarhanopettajien käsitykset taiteesta eli taidekäsitykset, jotka ovat yksilöllisiä, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 121-122.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa teoria on Syrjälän ym. (1995,123) mukaan erottamaton osa tutkimusprosessia. Tutkimukseni onkin lähinnä teorialähtöinen, mutta käyttää materiaalinaan empiiristä itsekerättyä aineistoa. Syrjälän ym. (1995,122) mukaan fenomenografinen tutkimus on empiiristä siinä mielessä, että siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus.

## 6.2 Tutkimuksen aineistonkeruun menetelmät

Aiemmin alaluvussa 3.2 esittelemissäni taiteen vastaanottoon liittyvissä tutkimuksissa (Viljo 1980; Lepistö 1989; Linko 1992, 1994; Gränö 1993; Saarnivaara 1993; Viitanen 1998) aineistonkeruun menetelminä on käytetty muun muassa haastattelua eri muodoissa, kyselyä tai kirjallista kuvausta sekä nauhoitusta ja lasten piirustusten tulkintaa. Edellä mainitut tutkimukset antoivat minulle tietoa käytettyjen tiedonhankintamenetelmien

laadinnasta ja soveltuvuudesta omaan tutkimukseeni, kysymysten muotoilemisesta ja yleensäkin taidekuvavalintoihin liittyvistä näkökohdista. Lisäksi esimerkiksi Lingon (1992) tutkimus antoi välineitä tutkimusaineistoni analyysiin.

Aineistonkeruun menetelmänä käytin taidekuvien tarkastelun pohjaksi laatimaani strukturoitua kyselyä, joka jätti tilaa myös yksilöllisten representaatioiden ilmenemiselle. Tutkimuksen aineiston keruu tapahtui kysymysten avulla, joiden kohteena oli viisi diakuvaa ja kymmenen taidekuvaa. Koska vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty, oli tätä tutkimusta varten valittava taidekuvamateriaali (liite 1), sekä laadittava kyselylomake (liite 2). Kuva-aineiston rajaamisessa käytin apuna aiempia tutkimuksia (Linko 1992; Saarnivaara 1993; Gränö 1993).

### *Kuvamateriaali*

Suunniteltu käytännön tutkimustilanne vaikutti siihen, millaisen taiteen avulla lähdin selvittämään tutkimustehtäviä. Koska kuvamateriaalin tuli olla samanaikaisesti esillä, oli eri taidemuotoihin, kuten tilataiteen, maataiteen tai vaikkapa performanssien avulla tapahtuvaa taiteen tarkastelutilannetta käytännössä mahdoton järjestää. Rajasin käytännön tilanteen kuvataiteen ja pääasiassa lähemmin kaksiulotteisen maalaustaiteen tarkasteluun, näin taidekuvamateriaalin esittäminen onnistui samalla tutkimuskerralla vaivattomasti.

Kuvamateriaali koostui viidestä diakuvasta ja kymmenestä värikopiona esitetystä taidekuvasta, värikopiot vaihtelivat kuvakooltaan noin 18 x 18 - 23 x 28 cm:n väliltä. Värikopiot kiinnitin valkoiselle mainospahviarkille, johon leikkasin kunkin kuvan kokoisen aukon. Pahviarkin koko oli 51 x 66 cm. Taidekuva oli näin aseteltuna pelkkää paperikuvaa siistimpi ja vaikutus taulumaisempi. Jokaiseen taidekuvaan liittyi myös kunkin taiteilijan ja teoksen nimi erilliseen pieneen pahvialustaan kiinnitettynä.

Suunnittelin tutkimuksessani alustavasti käyttäväni useampia taidekuvia. Laajemman taidekuva-aineiston avulla ajattelin saavani kattavampia tuloksia. Tutkimuksessa taidekuviin liittyvät kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, ja näin ollen ne asettivat rajoituksia taidekuvien määrälle. Jyringin (1976, 95) mukaan avointen kysymysten käytön haittana on, että ne vievät paljon aikaa sekä vastaamisvaiheessa että aineiston käsittelyvaiheessa. Tästä syystä jouduin rajaamaan kuvien määrän yhteensä viiteentoista kuvaan.

Tutkimukseen sopivien taidekuvien määrä oli melkeimpä rajaton, joten kuvien rajaaminen sekä määrällisesti että laadullisesti kattavasta valikoimasta oli haasteellinen ja aikaaviepä tehtävä. Koska tavoitteena oli saada kattava kooste eri aikakausien ja eri taidetyylien taiteesta, ja koska taidekuvien määrä rajoittui viiteentoista kuvaan, oli minun tehtävä tietoista valintaa. Taidekuvavalinnoissa kiinnitin huomiota teosten provosoivuuteen ja vastakohtaisesti tavanomaisuuteen, sekä pyrin löytämään katsojalle niin sanottuja helppoja ja vaikeita teoksia. Tällaisen toisistaan poikkeavan ärsykemateriaaliksi valitun kuva-aineiston avulla tutkittavien oletin selkeämmin ilmaisevan mieltymyksiään ja tekevän valintojaan suhteessa esitettyihin teoksiin.

Taidekuvavalinnoissa päädyin 1800-1900-lukujen vaihteen ja 1900-luvun kuvataiteeseen, koska tuolle aikavälille sisältyi hyvin monenlaisia taidesuuntauksia. Edellä mainitun aikavälin eri taidesuuntauksista kokosin kuva-aineiston, joka sisälsi eri tyyllisiä ja tekotavaltaan erilaisia kuvataiteen teoksia, kuten maisema-, henkilö-, kaupunki-, interiööri-, fantasia- ja eläinaiheita, sekä erilaisia värivaikutelmia. Diakuvat sain lainaksi taidehistorian laitoksen diakuvakokoelmista ja eri taidekirjoista valituista taidekuvista otatin värikopiot ainoastaan tätä tutkimusta varten. Tutkimuksessani pyrin irrottautumaan henkilökohtaisista mieltymyksistäni kuva-aineistoa kootessa, koska tutkimuksen tavoitteena ei ollut peilata omia taidemieltymyksiäni ja sen myötä taidekäsitystäni oman ammattiryhmäni ajatuksiin.

Realistista tyyliä edustamaan valitsin kaksi teosta, jotka molemmat edustivat 1800-luvun loppupuolen taidetta. Eero Järnefeltin vesiväriytyönä toteutetun Taiteilijan poika-teoksen (v. 1897) valintaan vaikuttivat muun muassa, että teos kuuluu Suomen taiteen kauniimpiin ja vaikuttavampiin lapsikuvauksiin, lisäksi teos esiintyy Lapsi Suomen taiteessa (1998) kirjan kansikuvana. Albert Edelfeltin öljyväriteos Leikkiviä poikia rannalla (v.1884) edustaa myös suomalaista lapsikuvausta parhaimmillaan. Samaa teosta käytti tutkimuksessaan myös Gränö (1993).

Abstraktia taidetyyliä edustamaan valitsin kolme teosta. Piet Mondrian vaikutti 1900-luvun alkupuolella abstraktin ja ei-esittävän taiteen kehittymiseen, joten Mondrianin merkittävyys taiteilijana vaikutti valintaan. Hänen geometrisen abstraktin taiteensa peruselementtejä ovat mustien pysty- ja vaakaviivojen rajaamat yksiväriset nelikulmiot sekä keltaisesta, punaisesta ja sinisestä muodostuvat väritasot. Tällaista taiteilijalle tyypillistä teosta myös mukaan valittu *Tablou II* (v.1921-25) edustaa. Viipurilais-syntyinen Sam Vanni kuului Suomen abstraktin taiteen pioneereihin. Hänen teoksensa *Äiti ja lapsi* (v. 1949) on lähinnä puoliabstrakti, jossa klassinen madonna ja lapsi-aihe on saanut kaariviivoin ja voimallisesti muotoilluin pinnoin toteutetun tulkinnan. Äiti ja lapsi-teoksen aiheen ja esitystavan oletin herättävän lastentarhanopettajissa ajatuksia. Kolmanneksi abstraktin taiteen edustajaksi valitsin modernin maalaustaiteen keskeisiin hahmoihin kuuluvan espanjalaisen Joan Mirón teoksen *Auringon kulta* (v.1967). Teos ei puhtaasti edusta abstraktia tyyliä, siinä on myös viitteitä surrealismista. Teoksesta erottuvat Mirólle tyypilliset viitteet aurinkoon ja tähtiin. Taiteilijalla on näkemys, että jokainen muoto merkitsee jotakin, joten kyseinen teos valittiin mukaan voimakkaiden väriensä ja muotojensa vuoksi, joiden oletettiin herättävän tulkintoja tutkittavissa. Myös Gränö (1993) käytti tutkimuksessaan Mirón taidetta.

Surrealististen teosten valikoima laajeni viiteen teokseen, jotka kuitenkin ovat toisistaan hyvin poikkeavia. Salvador Dalin ja Frida Kahlon teokset edustavat modernistista surrealismia, kun taas Ernst Billgrenin, Outi Heiskasen ja Juhani Linnovaaran teokset surrealismia nykytaiteen suuntauksen alla. Dalin teoksen valintaan vaikutti tekijän kuuluisuus nimenomaan surrealistisen maalaustavan merkittävämpänä kehittäjänä, joten hän itseoikeutetusti kuului valittujen teosten joukkoon. *Die brennende Giraffe*-teos valittiin mukaan nimenomaan oletetun provosoivuutensa vuoksi. Meksikolainen Kahlo taas on viime aikoina puhututtanut traagisten elämäkokemustensa vuoksi, joita hän kuvaa myös teoksessaan *Henry Fordin sairaala* (v.1932). Teos kuuluu aiheeltaan myös provosoivien teosten joukkoon.

Nykytaidetta edustavien surrealististen teosten joukkoon ensimmäisenä valitsin kuvataiteilijan, kuvataideakatemian grafiikan professorin Outi Heiskasen teoksen *Uni* (v.1974). Teos edustaa aiheeltaan taiteilijalle tyyppillistä aihepiiriä ja tekotapa poikkeaa muista tutkimukseen valituista teoksista. Etsin myös taidekuvien joukkoon grafiikan teoksia, näin ollen Heiskasen teos osoittautui sopivaksi valinnaksi ainoana grafiikan teoksena. Toiseksi nykytaiteen edustajaksi surrealistisen taiteen alueelta valitsin Linnovaaran teoksen *Kesäyö* (v. 1977-78). Teos on hyvin värikylläinen, aihepiiriltään taiteilijalle tyyppilliseen fantasiamaailmaan kytkeytyvä. Tämän oletin kiinnostavan lastentarhanopettajia. Linnovaara kuuluu suomalaisiin menestyviin taiteilijoihin, hänen teoksensa vastaanottoa on myös tutkinut Linko (1992). Kolmantena nykytaidetta edustavien surrealististen taiteilijoiden joukosta valitsin lähinnä tekotapansa ja aiheen vuoksi ruotsalaisen Billgrenin teoksen *Missing Fox* (v.1993). Teos edusti tekotavaltaan ainoana kolmiulotteista taidetta. Billgren on käyttänyt taiteessaan useita eri tekniikoita ja eri tekniikkojen yhdistelmiä. Tutkimukseen mukaan valittu teos oli toteutettu öljyvärein sekä mosaiikkitekniikkaa yhdistellen.

Ekspressionistista tyyliä edustavia teoksia valitsin mukaan kaksi. Wassily Kandinskyn teos *Maalaus jossa taloja* (v.1909) kuuluu modernistiseen ekspressionistiseen taiteeseen ja taiteilijan varhaisempiin tuotoksiin. Kandinsky kuuluu kuuluisiin venäläisiin taiteilijoihin, jotka ovat luoneet pohjaa abstraktin taiteen kehitykselle, jollaista tyyliä hänen myöhempi tuotantonsa edustaa. Walter Dahnin teos *Astma I* (v.1982) kuuluu nykytaidetta edustaviin ekspressionistisiin teoksiin. Myös teoksen oletettu provosoivuus oli valintani perusteena.

Teosvalinnoissani päädyin myös tyyliiltään edellisistä poikkeavaan Olli Miettisen kubistiseen ruskean ja vihreän sävyiseen öljymaalaukseen nimeltään *Asetelma* (v.1931). Teos oli koottu kubistisille asetelmille tyyppillisin peruselementein, joihin kuuluivat esimerkiksi kannu, kirja, hedelmiä ja pulloja.

Modernistiseen taiteeseen kuluu myös neoprimittivismi, jonka tyylin edustajaksi valitsin venäläisen taiteen uudistajiin kuuluneen Mihail Larionovin teoksen *Sotilas hevosen selässä* (v.1908). Neoprimittivismi edustaa naivistista tekotapaa, jollaisen teoksen halusin myös mukaan. Larionovin tyyppinen sotilaiden elämästä kertova aihepiiri sopi hyvin tähän tarkoitukseen.

Viimeisenä mukaan valittuna teoksena tyyllisesti edellisistä poikkeavana valitsin pop-taidetta, lähinnä graffitia edustavan yhdysvaltalaisen Keith Haringin akryylimaalauksen nimeltään *Nimetön* (v.1984). Haring on tullut tunnetuksi graffiteistaan ja liitupiirroksistaan, joiden merkkikielessä yhdistyvät älyllinen huumori ja nykyhetken syvä traagisuus. Teoksen sisällön runsaiden yksityiskohtien oletin kiinnostavat lastentarhanopettajia.

Ryhmittelin tutkimukseen valitut 15 kuvaa seitsemään eri kategoriaan teosten edustaman tyylin mukaan. Ryhmittelyn tein selvittämään teoskohtaisten vastaanottokokemusten analysointia, sekä esiintuomaan samaa tyyliä edustavien teosten vastaanottokokemusten yhteisiä piirteitä.

- A. Realismi (Järnefelt, Edelfelt)
- B. Abstrakti (Mondrian, Vanni, Miró)
- C. Surrealismi (Dali, Kahlo, Billgren, Heiskanen, Linnovaara)
- D. Ekspressionismi (Kandinsky, Dahn)
- E. Kubismi (Miettinen)
- F. Neoprimittivismi (Larionov)
- G. Pop-taide, Graffiti (Haring)

### *Kyselylomake*

Aineiston keruutapana käytin vapaavastauksisia taiteeseen ja taidekuviin liittyviä strukturoituja kysymyksiä. Kysely oli niin sanottu informoitu ryhmäkysely: jaoin kyselylomakkeen koossa olevalle joukolle, ja informoin kysymyksiin vastaamisesta tutkimukseen osallistuville ennen tutkimuksen alkua. Lomakkeiden täyttämisen jälkeen keräsin ne pois, näin kysymyksiin vastaaminen ja palautus tapahtuivat samassa paikassa. (Jyrinki 1976, 9.)

Sanallisia asenteita voidaan Jyringin (1976) mukaan tiedustella joko avoimin tai valintavaihtoehtoisin kysymyksiin. Asennemittauksessa on tavoitteena saada tietoa asennoitumisen suunnasta jonkin objektin suhteen. (Jyrinki 1976, 73.) Koska tutkimuksessa ei haettu kysymyksiin mitään tiettyä vastausta, laadittiin kysymysten muoto avoimeksi yhtä kysymystä lukuunottamatta. Jyringin mukaan avointen kysymysten etuna pidetään sitä että ne eivät pakota vastaajaa valitsemaan annettujen vaihtoehtojen joukosta, eivätkä ole siinä mielessä johdattelevia. Avoin kysymys sallii vastaajan puhua kyseessä olevasta asiasta tavalla, joka on hänelle luonteenomainen ja spontaani. Avoimena esitettyjen kysymysten avulla voidaan selvittää, onko vastaajalla ylipäättään kantaa tai asennetta kysytystä asiasta. Lisäksi ne mahdollistavat useiden erilaisten luokitusten tekemisen. Avointen kysymysten käytössä haittana on, että ne vievät paljon aikaa sekä vastaamisvaiheessa että aineiston käsittelyvaiheessa. (Jyrinki 1976, 73-96.)

Taidekuviin liittyvien kysymysten laadintaan ja muotoiluun käytin osittain apuna aikaisempia taiteen vastaanottoon liittyviä tutkimuksia (Favre 1981; Linko 1992; Saarnivaara 1993) sekä esitestausta. Kysymykset pyrin muotoilemaan siten, että niiden sisältö liittyi siihen mitä tutkin, ja siihen, millaisiin ongelmiin halusin tutkimuksen avulla vastauksia (Jyrinki 1976, 41-42).

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli selvittää kysymysten ja taidekuvien välityksellä millaisia taidekäsityksiä lastentarhanopettajilla esiintyi. Taidekuviin liittyvät kysymykset pyrin muotoilemaan sellaisiksi, että niiden kautta saisin tietoa lastentarhanopettajien käsityksistä siitä, mitä taide on ja että niiden avulla voisin selvittää heidän suhdettaan taiteeseen. Lisäksi tavoitteena oli selvittää heidän asenteensa, arvonsa, mieltymyksensä ja odotuksensa taidetta kohtaan. Tutkimustehtävänä oli myös kuvata lähinnä taidekuvavalintojen ja niihin liittyvien perustelujen avulla, miten lastentarhanopettajien taidekäsitykset selittävät esikouluikäiselle suunnattujen teosten valintoja sekä taiteelle asetettuja tehtäviä ja tavoitteita taiteen vastaanottokasvatuksessa.

Kysymysten laadinnassa kiinnitin huomiota kysymysten esitysjärjestykseen. Jyringin (1976, 103) mukaan lomakkeen alkuun on syytä sijoittaa kysymyksiä, joiden avulla



pyritään herättämään vastaanottajien mielenkiinto tutkimusta kohtaan. Laaditut kysymykset jaottelin kolmeen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän kysymykset kohdistuivat taiteen määrittämisen ja taiteeseen liittyvien kokemusten selvittämiseen. Kysymysten tarkoituksena oli pyrkiä kuvaamaan taidekäsitusten taustalla olevaa yleistä orientaatiota. Toisen ryhmän muodostivat viiteen diakuvaan liittyvät kysymykset kuvakohtaisin vastauslomakkein, joiden avulla pyrin selvittämään lastentarhanopettajien omaa suhdetta ja mieltymyksiä esitettyä kuvataidetta kohtaan. Kolmas ryhmä käsitti kysymykset kuvakohtaisin lomakkein liittyen seinällä esillä oleviin kymmeneen taidekuvaan. Näiden kysymysten avulla pyrin selvittämään lastentarhanopettajien näkemyksiä esikouluikäisille lapsille sopivista kuvataiteen teoksista; näiden teosten avulla selvitin myös lastentarhanopettajien henkilökohtaisia taidemieltymyksiä.

Kysymysten joukossa mukana oli yksi valintavaihtoehtoinen kysymys. Kysymys esitettiin sanallisessa kaksiluokkaisessa muodossa, josta käytetään nimitystä dikotomia. Valintavaihtoehtoisten kysymysten etuna on, että valmiit vastausvaihtoehdot pitävät vastaajan tutkijan tarkoittamassa asiassa. (Jyrinki 1976, 97-99.)

Vastaustilaa taideorientaatiota selvittäviin kysymyksiin varasin puoli sivua kutakin kysymystä kohti. Kuvakohtaisiin kysymyksiin diakuvien osalta varasin vastaustilaa yhden sivun kutakin kuvaa kohden ja taidekuvien osalta puoli sivua erikseen myönteisten ja kielteisten arvioiden ilmaisemiseen. Esitestausvaiheessa arvioin kysymysten toimivuuden lisäksi myös vastaustilan kattavuutta. Esitestaukseen osallistuneet (kaksi lastentarhanopettajaa) käyttivät vastaustilaa eri tavoin, joten lopulliseen lomakkeeseen näin oleelliseksi jättää riittävästi vastaustilaa.

### **6.3 Kohdejoukon valinta ja kuvaus**

Tutkimuksen kohdejoukkona oli tutkimustehtävästä johtuen lastentarhanopettajat. Toteutin tutkimuksen syksyllä 1998 Varkauden kaupungissa ja se koski Varkauden kaupungin kunnallisissa päiväkodeissa työskenteleviä lastentarhanopettajia. Paikkakuntavalintaan vaikutti kaupungissa työskentelevien lastentarhanopettajien riittävä määrä, jossa perusjoukon koko oli 25 lastentarhanopettajaa. Esimerkiksi Jyväskylään verrattuna Varkaudessa on suoritettu päivähoitohenkilöstölle suunnattuja kyselyjä ja tutkimuksia vähemmän; tämä seikka osaltaan puolsi Varkautta sopivana tutkimuspaikkakuntana: oletin seikan vaikuttavan myönteisesti tutkimukseen osallistumishalukkuuteen. Tutkimukseen osallistui vapaaehtoiselta pohjalta kymmenen lastentarhanopettajaa. En kysynyt heidän taustatietojaan, koska en oletanut niillä olevan tutkimuksen kannalta merkitystä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat naisia. Tällaisen pienen osallistujamäärän vuoksi vastauksista ei synny useita luokkia, kuitenkin yksilöiden välillä on eroavuutta (Eskola & Suoranta 1996, 33-34, Jyrinki 1976, 33).

## 6.4 Tutkimuksen vaiheet

### *Aineistonkeruuvälineen esitestaus ja tutkimusluvan anominen*

Aineistonkeruuvälineen luotettavuuden parantamiseksi esitetasin laatimani aineistonkeruuvälineen. Jyringin (1976, 114) mukaan kyselylomakkeen esitestaus on tutkimuksen tekemisen välttämätön osa, jonka avulla saadaan tietoa koko aineistonkeruuprosessista, ja lomakkeen heikkouksista. Käytännössä esitestaus tarkoitti suunnitellun todellisen tutkimustilanteen järjestämistä etukäteen. Esitestaukseen osallistui kaksi Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatuksen laitoksen maisterikoulutuksessa opiskelevaa naispuolista opiskelijaa. Sekä tutkimustila että kokonaisuudessaan tutkimuksen eteneminen toteutettiin suunniteltua todellista tilannetta vastaavaksi.

Analysoimalla tutkittavien vastaukset testasin kyselylomakkeen ja kuvamateriaalin toimivuutta tutkittavan ilmiön esillesaamiseksi. Esitestauksen kautta kiinnitin huomiota ensinnäkin kuvamateriaalin määrään ja sopivuuteen sekä kysymysten muotoon ja vastattavuuteen. Tällä tavoin voin täsmentää jo annettua vastausohjetta selkeämmäksi ja kokonaisuudessaan näitä edellämainittuja seikkoja korjaamalla pyrin tekemään aineistonkeruuvälineestä tutkittavan ilmiön kannalta mahdollisimman luotettavan.

Aineistonkeruuvälineen esitestaus aiheutti vähäisiä muutoksia taidekuviin liittyvien kysymysten vastausohjeen sijaintiin lomakkeessa. Lopulliseen lomakkeeseen lisäsin vastausohjeen kaikkiin diakuvien arviointia käsitteleviin vastauspapereihin. Tällä järjestelyllä ei vastaajien tarvinnut kääntää ohjesivua esille arvioidessaan kuvakohtaisesti diakuvia. Kysymysten muotoon tai kuvavalikoiman määrään ja laatuun ei tullut muutoksia. Myöskin esitestauksen perusteella tutkimukseen varattu aika, kaksi tuntia, oli riittävä. Esitestauksen jälkeen hain tutkimuslupaa Varkauden kaupungin sosiaali- ja terveystieteiden osastolta.

### *Tutkimuksesta tiedottaminen tutkittaville*

Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen otin yhteyttä tutkimusluvan myöntäjään käytännön järjestelyistä sopimiseksi. Tällaisia asioita olivat tutkimuksesta tiedottaminen tutkittaville ja sopivasta tutkimusajankohdasta päättäminen (Hirsjärvi, Remes, Liikanen & Sajavaara 1995, 32-33).

Tutkimuksesta tiedottaminen tutkittaville tapahtui Varkauden seudun lastentarhanopettajien syyskokouksessa, joka pidettiin lokakuun loppupuolella 1998. Ennen varsinaista kokousta otin yhteyttä Varkauden seudun lastentarhanopettajat ry:n hallituksen puheenjohtajaan luvan saamiseksi asian esittämiseen syyskokouksessa. Syyskokoukseen osallistui lastentarhanopettajia sekä Pieksämäeltä että Varkaudesta. Paikalla oli kahdeksan Varkauden kaupungin päiväkodeissa työskentelevää lastentarhanopettajaa. Tutkimuksesta annettavan informaation tavoitteena oli myös markkinoida tutkimusta mahdollisimman hyvin.

Grönforsin (1982) mukaan pysyvän luottamussuhteen luomiseksi tutkijan ja tutkittavien välille on tutkittaville kerrottava niin pian kuin mahdollista tutkimuksen tavoitteista ja käytännön järjestelyistä. Tutkijan tulee antaa tietoa tutkittaville tutkimuksen

tarkoituksesta, mihin hankkeeseen tutkimus liittyy ja missä muodossa tutkimustulokset aiotaan julkaista. On myös hyvä mainita myönnetystä tutkimusluvasta tutkimuksen luottamuksellisuuden lisäämiseksi, tähän liittyy myös tutkittavien anonyymiteetin säilymisen korostaminen. (Grönfors 1982, 78-80.) Käytännön järjestelyistä eli tutkimusajankohdasta, tutkimuspaikasta ja oletetusta tutkimuksen kestosta on myös olennaista tiedottaa. Tutkimuksen tärkeyttä pyritään korostamaan tutkittavien mielenkiinnon herättämiseksi.

Grönforsin (1982) ohjeisiin pohjautuen laadin tutkimuksesta tiedotteen, johon liitin kopion myönnetystä tutkimusluvasta. Jaoin tiedotteet kokouksessa läsnäoleville varkauteilaisille lastentarhanopettajille ja toimitettavaksi heidän mukanaan kunkin päiväkodissa työskenteleville kokoukseen osallistumattomille lastentarhanopettajille. Tällä tavoin pyrin varmistamaan tiedonkulun kaikille mahdollisille tutkimukseen osallistuville, koska osallistumisaktiivisuuden vaikuttavana tekijänä kyselytutkimuksessa Jyringin (1976) mukaan on se informaatio, jonka tutkimukseen pyydetty saa tutkimuksen suorittajalta. Informaation avulla pyritään poistamaan tutkimukseen liittyviä kielteisiä käsityksiä ja ennakkoluuloja sekä antamaan tietoa vastaamiseen liittyvistä teknisistä seikoista. (Jyrinki 1976, 115.) Tällaisessa tutkimuksesta tiedottamistilanteessa pääsin suoraan kontaktiin tutkittavien kanssa jo esittelyvaiheessa. Tämä osaltaan edesauttoi tutkimukseen osallistumista, koska varsinaisessa tutkimustilanteessa olin jo tutkittaville tuttu. Tutkimukseen liittyviin kysymyksiin pystyin vastaamaan suoraan ja siten mahdollisimman hyvin kuvaamaan tutkimusta ja tulevaa tutkimustilannetta. Lisäksi tutkimusajankohdasta sopiminen onnistui suorassa kontaktissa luontevasti. Tutkimuksen ajoittaminen on tärkeää, sillä sopimaton tutkimusajankohta aiheuttaa poikkeuksetta tutkimukseen osallistumattomuutta (Jyrinki 1976, 121).

### *Tutkimustila*

Valitsin tutkimustilaksi Varkauden kaupungintalon koulutustilan, jota minulle suositteli Varkauden seudun lastentarhanopettajat ry:n hallituksen puheenjohtaja. Tämä tila on keskeisellä paikalla kaupungissa ja oli myös tutkimustarkoitusta varten sopiva niin kooltaan kuin varustukseltaankin. Istumapaikkoja tilassa on noin 30. Työskentelypöydät ovat tilavia ja istuimet pehmustettuja. Tilan valaistusta pystyttiin myös säätämään valokatkaisijoiden avulla. Tämä oli olennaista, koska valaistusta tuli voida säädellä sopivaksi sekä diakuvien että taidekuvien katsomista varten. Tutkimustila sijaitsi hieman erillään muista kaupungintalon virastotiloista. Tutkimustilanteen häiriöttömyyttä pyrin ennakoimaan ja minimoimaan järjestelemällä tutkimustilan fyysisiä tekijöitä (Jyrinki 1976, 121).

Tutkimustila oli varattu alustavasti käyttöön tutkimusluvan myöntäjän suosituksen mukaan klo 15.00-17.00. Syyskokoukseen osallistuneet lastentarhanopettajat kertoivat, että tämä ennalta valitsemamme ajankohta olikin sopimaton. Tutkimusajankohta oli heidän mielestään hyvä järjestää työaikana, ja sopivimmaksi ajankohdaksi lastentarhanopettajat esittivät päiväkotitilasten päiväuniaikaa, eli klo 12.00-14.00. Tuolloin heillä oli parhain mahdollisuus osallistua tutkimukseen. Ajankohtaa puolsi myös se, että tutkimus ei lisännyt heidän työpäivänsä pituutta. Näin tutkimukseen mahdollisesti osallistuvat lastentarhanopettajat saivat itse vaikuttaa tutkimusajankohtaan. Tämän oletin vaikuttavan myönteisesti myös osallistumishalukkuuteen. Ilmoitin vaihtuneesta

tutkimusajankohdasta Varkauden seudun lastentarhanopettajat ry:n hallituksen sihteerille viestin viemiseksi eteenpäin päiväkoteihin, sekä varmistin tutkimustilan käyttöni Varkauden kaupungintalolta.

### *Tutkimustilanne*

Tutkimuksen esivalmistelut käynnistyivät noin tuntia ennen tutkimuksen alkua. Vahtimestari oli pyynnöstäni asetellut diaprojektorin valmiiksi jalustalle ja valkokankaan paikoilleen. Tarkistin diaprojektorin toiminnan ja diakuvien esitysjärjestyksen, sekä järjestelin työpöydät peräkkäisiin jonoihin ja lyijykynät valmiiksi pöydille. Taidekuvat kiinnitin valkoiselle sivuseinälle silmäkorkeudelle kuvajärjestyksessä riviin, sekä lisäsin kunkin kuvan alle teos- ja kuvatiedoin varustetun kyltin. Kuvat mahtuivat hyvin seinälle ja kuvien väliin jäi myös riittävästi tilaa lähempää tarkastelua varten. Katossa kuvien yläpuolella olevat loisteputkivalaisimet antoivat riittävästi valoa. Tällä tavoin esille asetetut taidekuvat antoivat taidenäyttelymäisen vaikutelman.

Tutkimuksen alussa jaoin kyselylomakkeet lastentarhanopettajille ja kertosin vastaamiseen liittyvät yleiset asiat. Seuraavaksi kävin suullisesti läpi jokaisen kysymyksen. Näin pystyin vielä varmistamaan, että jokainen kysymys oli ymmärretty oikein. Tutkimustilanteessa oli tärkeää saada lastentarhanopettajat ymmärtämään, että mitään oikeaa kuvavalintoihin liittyvää ratkaisua ei ollut, vaan että he vastaisivat omien kiinnostustensa tai mieltymystensä perusteella, eivätkä niin kuin he mahdollisesti olettivat että pitäisi vastata.

Seuraavaksi lastentarhanopettajat vastasivat kirjallisiin kysymyksiin. Tähän osaan kului aikaa noin 25 minuuttia. Tämän jälkeen he saivat katsottavakseen viisi diakuvaa. Kutakin kuvaa he saivat tarkastella viisi minuuttia ja kirjoittaa kuvasta mieleen nousevia ajatuksia kuvakohtaisille vastauslomakkeille. Tarkastelin heidän reaktioita kunkin diakuvan kohdalla ja seurasin, milloin he lopettivat kirjoittamisen, jotta voin siirtää uuden diakuvan katsottavaksi. Tutkimus oli ajallisesti puolessa välissä, aikaa oli kulunut hieman yli tunti.

Tutkimuksen viimeisessä osiossa siirsin tuolit riviin taidekuvien eteen, jotta taidekuvia olisi mukavampi tarkastella. Tuolien ja seinän väliin jäi selvä kulkuväylä taidekuvien lähempää tarkastelua varten. Lastentarhanopettajat istuutuivatkin tuoleille ja tarkastelivat taidekuvia kirjoittaen mielipiteitään ja arvioitaan lomakkeeseen. Seinällä olleita taidekuvia tarkasteltiin yksilöllisesti, myös kiinnostus yksittäistä teosta kohtaan oli yksilöllistä. Lastentarhanopettajat pysähtyivät yksilöllisesti jonkin teoksen eteen pidemmäksi aikaa, he kävivät tarkastelemassa kuvaa aivan läheltä ennenkuin päätyivät arvioimaan sitä kirjallisesti. Joku teos taas ei näyttänyt kiinnostavan lastentarhanopettajia kovinkaan paljon, sitä tutkittiin nopeasti ja arvioitiin myös hyvin lyhyesti. Lastentarhanopettajat kävivät myös keskenään hiljaista keskustelua liittyen taidekuviin. Keskustelusta välittyi kiinnostunut suhtautuminen tutkimusta kohtaan.

Taidekuvien tarkastelu ja arvioiminen kirjallisesti kesti noin 40 minuuttia. Tutkimustilanteen päätyttyä oli aika istuutua kahvikupin ääreen vaihtamaan kokemuksia. Eräs lastentarhanopettaja totesi tutkimustilanteen olleen hyvin virkistävä kokemus hänelle itselleen. Tutkimustehtävä herätti hänet pohtimaan omaa suhdettaan esitettyihin

taidekuviin, kuvat nostattivat hänen mieleensä tunteita, joita hän ei ollut aiemmin tiedostanut. Yksi lastentarhanopettajista totesi jälkepäin, että hänelle tuli mieleen tutkimustilanteesta ja kuulemastaan kynän "raapustavasta" äänestä ylioppilaskirjoitukset. Vaikka tällainen "jälkipuinti" olisikin ollut antoisaa, ei tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajilla ollut aikaa jäädä keskustelemaan pidemmäksi aikaa, työtehtävät päiväkodeissa velvoittivat heitä lähtemään. Tutkimustilanne oli sujunut suunnitelmien mukaan. Diaprojektori toimi moitteettomasti ja koska tilassa ei ollut läpikulkumahdollisuutta, tutkimustilanne pysyi rauhallisena koko tutkimuksen ajan.

## 6.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysissä käytin sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Tutkimuksen aineisto koostui täytetyistä lomakkeista. Eskolan ja Suorannan (1996, 104) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on aina tulkintaa. Mäkelän (1990) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on tunnusomaista havaintojen luokittelu ennalta määrättyihin kategorioihin tai epämääräisemmän samankaltaisuuden mukaan. Sisällönanalyysillä pyritään sisällön erittelyn objektiivisuuteen, aineiston systemaattiseen käsittelyyn ja kvalitatiiviseen kuvailuun. Tavoitteena on tehdä päätelmiä sisällöstä ja sen myötä aineiston tuottajasta. Samalla pyritään selvittämään myös ilmiöitä, joita tuotoksessa ei välttämättä voi havaita, esimerkiksi tekijän persoonallista ajattelua ja maailmankuvaa: käsityksiä ja mielikuvia. (Mäkelä 1990, 54-62.)

Grönforsin (1982) mukaan sisällönanalyysillä saadaan kerätty aineisto järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten, mutta yksinomaan kuitenkin sen avulla ei voida tehdä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysi tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta pohdinta itse tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun keinoin. (Grönfors 1982, 161.) Tutkimuksessa pyritään menemään havaintojen "taakse", asioita ei oteta sellaisena kuin ne näyttävät. Näin havainnot toimivat johtolankoina tutkimuksen tuloksena esitettyihin johtopäätöksiin. (Alasuutari 1994, 71.)

### *Kyselyaineisto*

Käydessäni läpi lastentarhanopettajien vastauksia arvioin ensin vastaustilan riittävyyttä kunkin kyselylomakkeen osion kohdalla. Lastentarhanopettajien tavat tuoda ajatuksiaan ja mielikuviaan esille kirjallisessa muodossa erosivat toisistaan. Tämä ilmeni ensinnäkin tekstin määrässä. Kyselylomakkeen ensimmäiseen osioon vastaustilaksi varattu puoli sivua oli ollut riittävä. Joidenkin lastentarhanopettajien vastaukset olivat pitkiä ja koko vastaustila oli käytetty tarkkaan. Kaksi lastentarhanopettajaa oli määritellyt kysytyt asiat lyhyemmin ja tiivistetysti. Tämän saman ilmiön havaitsin myös esitestausvaiheessa. Diakuvien osalta kuvakohtaisten lomakkeiden sivunmittainen vastaustila oli innoittanut kaksi lastentarhanopettajaa kirjoittamaan viiden minuutin aikana sivun täydeltä ajatuksia. Kahdeksalle lastentarhanopettajalle olisi riittänyt puolen sivun mittainen vastaustila kutakin diakuvaa kohti. Diakuvina esitetyt taidekuvat olivat herättäneet paljon ajatuksia.

Kuvakohtaisiin lomakkeisiin oli vastattu huolellisesti ja vastaustilaa kunkin diakuvan kohdalla oli käytetty runsaasti. Seinälle asetettujen taidekuvien arviointi asteikolla sopii - ei sovi osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Valintoja oli perusteltu monesta eri näkökohdasta käsin.

Taidekuvien pohjalta kirjoitettujen vastaanottokokemusten erittelyä varten laadin luokitusrunгон. Aluksi tarkastelin sisältöä ensin kokonaisuutena (Alasuutari 1993a, 170-171). Eskolan ja Suorannan (1996, 116) mukaan on tärkeää tuntea aineistonsa perinpohjaisesti, joten luin aineiston aluksi useampaan kertaan, jotta se avautui alustavasti.

Laadullista aineistoa tarkastellaan vain tietyistä teoreettimetodologisesta näkökulmasta. Huomio kiinnitetään siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Analyysin kohteena oleva tekstimassa pelkistyy hallittavammaksi määräksi erillisiä "raakahavaintoja", jotka edelleen pelkistetään ja karsitaan havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä joko yhdeksi havainnoksi tai harvemmaksi havaintojen joukoksi. Havaintojen yhdistämisessä lähtökohtana on ajatus siitä, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä ja näytteitä samasta ilmiöstä. Erot eri ihmisten välillä ovat tärkeitä laadullisessa analyysissä, ne antavat johtolankoja siitä, mistä jokia asia johtuu tai tekevät sen ymmärrettäväksi. (Alasuutari 1994, 30-34.)

Vastauksia lukemalla nousi aineistosta esiin tietyt samankaltaisuudet, joihin lastentarhanopettajat olivat viitanneet kiinnittäessään huomiota kuhunkin yksittäiseen taidekuvaan. Sekä diakuvien että taidekuvien sanallisista arvioinneista löytyneitä raakahavaintoja analysoimalla ja yhdistelemällä etsin yhteisiä ja erottelevia piirteitä, huomioin myös ainutlaatuinen ja erityinen havainnot. Tällä menettelyllä määritellään kategorioiden ominaisuudet ja keskinäiset suhteet tavoitteena sanoa jotakin sellaista, joka pätee poikkeuksetta koko aineistoon. (Alasuutari 1993a, 170-171.)

Tutkittavien sanallisista arvioinneista erottelin sisältöluokkia tietyn samankaltaisuuden mukaan. Yhteiset piirteet kirjasin sisältöluokkiin. Näin aineistosta muodostui luokkia, jotka ovat sisäisesti mahdollisimman yhtenäisiä, mutta keskenään erilaisia. (Alasuutari 1993a, 170-171.) Sisältöluokkien tarkoituksena on tuoda esille mieltymysten taustalla olevia perusteluja, ja tätä kautta myös pyrkiä löytämään yhteyttä taidekuvavalintoihin, joihin lastentarhanopettajat päätyivät valitessaan esikouluikäiselle sopivia taidekuvia käytettäväksi taiteen vastaanottokasvatuksessa.

Tätä tutkimusta varten laatimani luokitusrunгон lähtökohtana oli Rosenstielin, Morisonin, Silvermanin ja Gardnerin (1978) käyttämä sisältöluokitus, jota myös Linko (1992) käytti tutkimuksessaan luokituksensa lähtökohtana. Rosenstielin ym. (1978) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opitaan tekemään erotteluja taiteen arvioinnissa käytettävien erilaisten kriteerien välillä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville miten taiteen vastaanottotaidot kehittyvät iän mukana. Tutkimuksen kohdejoukkona oli 45 iältään 6-16-vuotiasta koululaista, joille näytettiin 12 kuvaparia tunnetuista teoksista jäljennöksinä. Tutkittavilta kysyttiin kummasta maalauksesta hän itse pitää enemmän, kummasta hän luulee muiden ihmisten pitävän enemmän, sekä kumpi kuva on hänen mielestään maalattu paremmin. Luokituksen muodostivat yhdeksän sisältöluokkaa: 1) viittaaminen aiheeseen, 2) viittaaminen omiin kokemuksiin, 3)

viittaaminen väreihin, 4) viittaaminen tiettyihin pintaelementteihin, 5) "maalauksellisuus", 6) viittaaminen taiteilijan taitoihin, 7) viittaaminen tunnelmaan, 8) viittaaminen teemaan, sekä 9) olennaisesti merkityksetön, sisällötön viittaus. (Rosenstiel ym. 1978, 96-98.)

Käsillä olevan tutkimuksen aineiston alustavassa kartoituksessa sisältöluokkia muodostui yhteensä 21. Alasuutarin (1994, 34) mukaan laadullisessa analyysissä erottelujen tekemiseen ja tyypittelyyn tulee suhtautua varovaisesti, joten on tärkeää pyrkiä pelkistämään raakahavainnot mahdollisimman suppeaksi havaintojen joukoksi.

Tähän tutkimukseen liittyvien taidekuvien osalta käytin vastaanottokokemusten luokitusrunkona Rosenstielin ym. luokitusrungosta luokat 1-8. Kun yhdistelin luokkia ja lisäsin alkuperäiseen Rosenstielin ym. luokitusrunkoon aineiston analysointia olennaisesti selventäviä luokkia täsmentyi luokitusrunko 15-luokkaiseksi:

1. Aiheeseen viittaaminen
2. Väreihin viittaaminen
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen / kuvan rakenteellinen sommittelu
4. Maalauksellisuus
5. Teemaan viittaaminen
6. Tunnelmaan viittaaminen
7. Taidetyyliin viittaaminen
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen
10. Teoksen syntytaustaan viittaaminen
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit
12. Omaan kokemukseen viittaaminen
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset tai rajoitukset
15. Kuvan välineellinen tehtävä

Tarkempi kuvaus kustakin aineiston analyysiluokasta on esitetty liitteessä 3. Kustakin vastauksesta tarkastelun kohteeksi otin "ajatusyksiköt", jotka Housen (1983, 55) mukaan määritellään erilliseksi sanaksi tai sanajoukoksi, jota puhuja käyttää ilmaistakseen jonkin merkityksen. Kukin vastaus sisälsi useita ajatusyksiköitä ja luokittelin ne sisältönsä perusteella 4-8 luokkaan.

Diakuvien osalta luokittelin vastaukset luokkien 1-13 avulla, kun taas seinällä esillä olleiden taidekuvien vastaanottokokemusten luokittamista varten poistin tarpeettomana 15-luokkaisesta luokitusrungosta luokat 4 (maalauksellisuus) ja 10 (teoksen syntytaustaan viittaaminen).

Luokittelun tavoitteena oli selvittää mitkä seikat kustakin teoksesta vaikuttivat joko myönteisen tai kielteisen asenteen muodostumiseen teosta kohtaan. Luokittelun avulla pystyin paremmin erittelemään mihin lastentarhanopettajat kiinnittivät teoksissa huomiota ja näin ollen selvittämään kustakin teoksesta selkeästi esiin tulevia mieltymysten perusteita. Kirjallista aineistoa useampaan kertaan lukiessani siitä nousi esille tiettyjä säännönmukaisuuksia, jotka voin määrittellä luokittelun avulla. Aineiston luokittelun tein itse. Tyypillisiä ajatusyksiköitä, jotka kuvaavat selkeästi kutakin luokkaa, pystyin

nostamaan esille aineistosta. Vastauksia tarkemmin analysoidessani pystyin joistakin ilmauksista erottamaan useaan luokkaan kuuluvia ajatusyksiköitä.

*Luokkaan 1 (aiheeseen viittaaminen)* kirjasin esimerkiksi seuraavia sekä myönteisiä että kielteisiä ilmaisuja: "Aihe hyvin kammottava", "Ihana pikku poika", tai "Ihana kyläyhteisö". Ilmauksen "Aiheena raskas, värienkäyttö erikoinen" koodasin lisäksi luokkaan 2 (väreihin viittaaminen), sekä ilmauksen "Palava kirahvi, itse kirahvi jää liiaksi taustalle" koodasin luokan 1 lisäksi luokkaan 3 (tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen).

*Luokkaan 2 (väreihin viittaaminen)* liittyviä ilmauksia olivat esimerkiksi: "Runsasvärinen teos, kauniit värit", "Kolkot värit", "Kivoja värejä", "Turkoosi ja keltainen hyvät värit" ja "Värit hyvät". Ilmauksen "Vaikka on käytetty paljon värejä, tulee rauhallinen" luokittelin edellisen luokan lisäksi luokkaan 6 (tunnelmaan viittaaminen). Samoin ilmaukset "Väreillä voi saada paljon aikaan" ja "Aika ihana värien käyttö, mutta muuten vähän sekava" luokiteltiin luokan 2 lisäksi luokkaan 9 (taiteilijan taitoihin viittaaminen) ja luokkaan 13 (omat tuntemukset teosta katsellessa). Lisäksi ilmaukset "Värit kertovat vahvoista tunteista: rakkautta, iloa lämpöä, intohimoa ja seikkailua" koodasin luokan 2 lisäksi luokkaan 5 (teemaan viittaaminen), sekä esimerkiksi ilmauksen "Värit ovat sielua hivelevät" koodasin luokan 2 lisäksi luokkaan 13 (omat tuntemukset teosta katsellessa).

*Luokkaan 3 (tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen)* sisältyivät teoksen rakenteelliseen sommitteluun, muotoon, yksityiskohtiin, kompositioon, liikkeeseen ja toimintaan liittyvät ilmaukset. Esimerkkeinä edellä mainituista tätä luokkaa edustavista viittauksista kuvaavat seuraavanlaiset ilmaukset: "Ristiriita, takana kauniit, iloiset kukat, edessä surullinen poika", "Kesä, juhannusruusut", "Palikkatorni", ja "Tulee mieleen muotojen värittäminen esikoululaisille". Ilmauksen "Yksitoikkoinen kuva, jossa on iloisia ja surullisia värejä geometrisesti sommiteltuna" koodasin lisäksi luokkaan 2 (väreihin viittaaminen) ja luokkaan 6 (tunnelmaan viittaaminen). Ilmauksen "Ihmishahmo etualalla rauhoittaa, vaikka tausta onkin sekavan oloinen, samoin etualalla oleva pelto ja tie" koodasin luokan 3 lisäksi luokkaan 6 (tunnelmaan viittaaminen). Ilmauksen "Jostain syystä kukkatausta on imelä ja ärsyttävä" koodasin luokan 3 lisäksi luokkaan 13 (omat tuntemukset teosta katsellessa). Ilmauksen "Aika ihana värien käyttö, mutta muuten vähän sekava (viivalinjat liian vaihtelevia)" koodasin luokan 3 lisäksi luokkaan 2 (väreihin viittaaminen).

*Luokassa 4 (maalauksellisuus)* kiinnitin huomiota ilmaisuihin, joissa mainittiin teoksen selkeyteen, kirkkauteen, pinnan tekstuuriin ja valon käyttöön liittyviä seikkoja. Tällaisia ilmauksia olivat muun muassa: "Valo on tässä kuvassa voiman lähde", "Maalausjälki on pehmeä, hieman utuinen", "Rajut mittasuhteet" ja "Sekava, mutta kaunis". Ilmauksen "Kiinnostava värimaailma ja sivellintekniikka" koodasin luokan 4 lisäksi luokkaan 2 (väreihin viittaaminen) ja luokkaan 8 (käytettyyn tekniikkaan viittaaminen) ja ilmauksen "Ainut hyvä tässä kuvassa on värit ja valoisa vaikutelma" koodasin luokan 4 lisäksi luokkaan 2 (väreihin viittaaminen) ja luokkaan 13 (omat tuntemukset teosta katseltaessa).

*Luokassa 5 (teemaan viittaaminen)*, kiinnitin huomiota teoksen merkitykseen ja sanomaan, tai sanoman puuttumiseen, teoksen ymmärtämiseen ja katsojan kokemaan



symbolismiin. Selkeästi lastentarhanopettajien teokselle antamia symbolimerkityksiä kuvaavia ilmauksia ovat esimerkiksi ilmaukset "Sänky pihalla kuvaa yksinäisyyttä, avuttomuutta, julkisuutta", "Anoreksiatyöt muotinäytöksessä, palava kirahvi kuvaa menetettyjä kiloja, muotoja, avonaiset laatikot; antakaa ruokaa, rakkautta, lohtua ja lämpöä" ja "Eläinkidutusta". Sanoman puuttumiseen sopivat muun muassa ilmaukset "En ymmärrä sanomaa...onko sitä?", "Selittämätön, en ymmärrä" ja "Kuvan sanoma ei minulle avaudu millään lailla, ehkä kyseessä onkin pelkkä väripalaleikki (mutta katsojalle tulee kiusaus järjestellä palat uuteen malliin)".

Ilmauksen "Työ on hyvin värikäs, ja silti niin surullinen, nojatuoli on sivussa kaikkea yhteisöelämää. Siinä istuja katselee kaikkea kovin ulkopuolisena" koodasin luokan 5 lisäksi lisäksi luokkiin 2 (väreihin viittaaminen) ja 6 (tunnelmaan viittaaminen). Lisäksi esimerkiksi ilmauksen "Rauhallinen tilanne, poika haaveilee tai uneksii jostakin erityisen mukavasta asiasta" koodasin luokan 5 lisäksi luokkaan 6 (tunnelmaan viittaaminen).

*Luokka 6 ( tunnelmaan viittaaminen)* sisälsi muun muassa seuraavanlaisia viittauksia: "Rauhallinen, lämmin, kiireetön tunnelma", "Kiireetön kuva", "Kaunis, rauhoittava kuva", "Laitosmainen, kylmä" ja "Vahva tunnelataus". Ilmauksen "Kuvassa tunnelma, jossa ihmiset elävät onnellisina omaa pientä elämäänsä" koodasin luokan 6 lisäksi luokkaan 5 (teemaan viittaaminen).

*Luokassa 7 (taidetyyliin viittaaminen)* kiinnitin huomiota teoksen taidetyyliä käsitteleviin viittauksiin: "Jotenkin ei-esittävää esittävää taidetta", tai "Tyyli kummallinen". Ilmaukset "En ymmärrä tällaista taidetta", "Liian kummallinen, en pidä tämäntyylyisistä tarinoista" ja "En tykkää ollenkaan, sillä se on niin moderni ja kova" viittaavat luokan 7 lisäksi luokkaan 13 (omat tuntemukset teosta katsellessa).

*Luokkaan 8 (käytettyyn tekniikkaan viittaaminen)* soveltuvia ilmauksia olivat esimerkiksi ilmaukset "Muistuttaa leiketyötä, kuvia leikattu ja liimattu pohjatyöhön" ja "Jossain tuotteessa käytetty tämän maalauksen ideaa". Ilmaus "Taitavasti rakennettu" viittaa luokan 8 lisäksi luokkaan 9 (taiteilijan taitoihin viittaaminen).

*Luokassa 9 (taiteilijan taitoihin viittaaminen)* lastentarhanopettajat kiinnittivät huomiota realismiin (teoksen todentuntuisuuteen ja valokuvamaisuuteen), teoksen laadukkuuteen, toteuttamisen vaikeuteen sekä taiteilijan ja teoksen kuuluisuuteen. Tätä luokkaa edustivat selkeästi ilmaukset: "Melkein kuin valokuva", joka myös luokiteltiin luokkaan 7, ja ilmaus "Joutuvatko taiteilijan lapset usein uhrautumaan malliksi, tai Järnefelt saattaa olla maalarina niin lahjakas että luonnostelee olennaisimman kesken pojan leikkien", sekä ilmaus "Nimi Kahlo antoi odottaa jotain ihan muuta (värikkäämpää)". Taiteilijan taidot kyseenalaistettiin ilmauksissa "Voisi olla kenen tahansa tekemä: päiväkotilapsen, minun tai Picasson", "Minäkin saisin varmaan aikaan tuontyyppistä taidetta", ja "Aluksi piti katsoa nimi, jotta ymmärtäisi, mistä taulu kertoo". Edellä mainitut ilmaukset luokittelin lisäksi luokkaan 11 (taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit). Ilmaus "Upeasti tehty, riittää katsottavaa ja ihmettelemistä" viittaa luokan 9 lisäksi luokkaan 1 (aiheeseen viittaaminen). Ilmaus "Väritys onnistunut" viittaa luokan 9 lisäksi luokkaan 2 (väreihin viittaaminen), lisäksi luokittelin sen luokkaan 13 (omat tuntemukset teosta katsellessa). Näin edellä mainittu ilmaus kuvastaa myös katsojan subjektiivista kokemusta.

*Luokka 10 (teoksen syntytaustaan viittaaminen)* esiintyi muun muassa ilmauksessa "Onko taiteilijalla välilevyt löysällä (omakohtainen ongelma), myös kirahvin selässä tuskaa!!!". Tämän ilmauksen luokittelin myös luokkaan 5 (teemaan viittaaminen). Ilmaus "Myös mietityttää, millaisia ajatuksia ja tunteita taiteilija on elänyt maalatessaan lasta, saattaa olla että työ on hyvin henkilökohtainen taiteilijalle, siksi tuli ensiksi mieleen etten itse pitäisi siitä niin paljon että hankkisin" koodasin luokan 10 lisäksi luokkaan 1 (aiheeseen viittaaminen) ja luokkaan 13 (omat tuntemukset teosta katsellessa). Lisäksi ilmaus "Joutuvatko taiteilijan lapset usein uhrautumaan malliksi tai ehkä poika on oikeasti rauhallinen ja nauttii yhteisistä hetkistä isän kanssa" kuvastaa teoksen syntytaustan pohdinnan lisäksi viittaamista luokkaan 1 (aiheeseen viittaaminen). Myös ilmaus "Kenelle taiteilija tällaisen taulun tekee, purkaa jonkun sairaalakokemuksensa - traumansa" viittaa myös teoksen syntytaustan pohdintaan.

*Luokassa 11 (taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit)* lastentarhanopettaja määrittelee ja luokittelee näkemänsä joko taiteeksi tai asettaa kyseenalaiseksi näkemänsä teoksen taiteena. Tähän luokkaan luokiteltuja ilmauksia ovat esimerkiksi ilmaukset "Taidenäyttelytaidetta" ja "Ei tämä ole taulu". Ilmauksista "En pidä tästä "taulunä", kuva on osa tapettia, osa vessan seinää, tai osa välisermiä" ja "Tämä ei minusta sovi oikein mihinkään taiteilijan ateljeen jälkeen, ei edes sairaalan seinälle" kuvastui myös luokan 11 lisäksi luokan 13 (omat tuntemukset teosta katsellessa) piirteitä.

*Luokkaan 12 (omiin kokemuksiin viittaaminen)* soveltuvia ilmauksia ovat muun muassa ilmaus "Ompa veljeni näköinen poika" ja ilmaus "Muistuttaa omasta kodista ja pikkuveljestä, joka oli samannäköinen kuin kuvan poika".

*Luokka 13 (omat tuntemukset teosta katsellessa)* kuvaa ilmauksia, joissa mielipiteiden henkilökohtaisuus tuodaan esille ja joissa vastaanottoon liittyy voimakkaita sekä myönteisiä että kielteisiä tuntemuksia. Teoksiin eläytymisenaste vaihteli riippuen teoksesta. Luokkaan 13 koodatuissa ilmauksissa tuotiin teosten herättämät omat tunteet selvästi esille. Tähän luokkaan koodasin myös mieltymykset suhteissa eri teoksiin. Mielipiteiden henkilökohtaisuutta kuvastivat muun muassa pelkästään luokkaa 13 luokitellut seuraavanlaiset ilmaukset: "Pidän kuvasta, koska se herättää ajatuksia kuinka vaikeaa on joskus päästä lapsen ajatusmaailmaan, haaveisiin ja tunteisiin", "Kamala kuva", "Ei minun seinälle tätäkään", "Kotiini en kyllä haluaisi" ja "Ottaisin kotiini". Lisäksi ilmaukset "En tykkää, ei esitä mitään" ja "En pidä, ainakaan aluksi, jotenkin irvokas", sekä "Ahdistava kuva, tulee mieleen kuolema tai erittäin vakava sairaus", viittaavat myös luokan 13 lisäksi luokkaan 1 (aiheeseen viittaaminen). Tähän luokkaan koodasin myös lastentarhanopettajien sanallisista arvioinneista välittyneen mielenkiinnon kutakin teosta kohtaan, esimerkiksi löytyykö kuvasta se, miksi kuva on nimetty ja herättääkö kuva keskustelua ja kysymyksiä.

*Luokka 14 (kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja rajoitukset)* kuvastaa viittauksia, joissa lastentarhanopettajat tuovat esimerkiksi esille teoksen aiheen, teeman tai komposition vastaanottajien iälle asettamia vaatimuksia ja rajoituksia. Seuraavanlaiset ilmaukset: "Taulu täytyy keskustella ennen seinälle laittoa (tai satuilla)", "Ei sovi noin vain lätäköiksi seinälle", "Kaikki 6-vuotiaat eivät ymmärrä että kurkussa ei ole päkalloa" "Liian sekava, vaikeatajuinen lapselle" ja "Sopii sikäli kun lapsella ei ole

hahmottamisen vaikeutta" sekä "Ei ehkä saavuta lapsen ajatusmaailmaa, eikä jaksaa kiinnostaa" luokittelin tähän luokkaan.

*Luokka 15 (kuvan välineellinen tehtävä)* ilmentää muun muassa lastentarhanopettajien näkemystä kuvan käyttömahdollisuudesta esimerkiksi terapeuttisena välineenä; kuvan avulla voi käsitellä sairautta, kuolemaa tai pimeänpelkoa, lisäksi kuva voi toimia tekniikan opetteluun apuna. Esimerkiksi ilmauksen "Vaikeita asioita tai tunnelmia voi käsitellä eläinten välityksellä" koodasin tähän luokkaan.

Taideorientaatiota selvittävien kysymysten, ja Rosenstielin ym. (1978) käyttämään luokituksen pohjautuvan luokitusrunгон avulla pyrin selvittämään lastentarhanopettajien taidekäsitteitä. Taideorientaation selvittämiseen liittyvien kysymysten selville saamiseksi poimin lastentarhanopettajien vastauksista ne viittaukset, jotka oleellisesti pystyivät kuvaamaan kutakin osatekijää. Näin yhtenä aineiston luokituksena toimi taidekäsitteiden määrittelystä pelkistetty luokitus:

1. käsitys taiteen luonteesta ja olemuksesta;
2. taidetta kohtaan asetetut odotukset;
3. taiteelle asetetut tehtävät;
4. tapa suhtautua taiteeseen.

Rosenstielin ym. (1978) luokituksen pohjalta laadittu luokitusrunko toimi taidekuviin pohjautuen tutkittavien taidemieltyksien erittelijänä ja tätä kautta pyrin selvittämään mieltymyksien taustalla olleita perusteita. Analyysissä pyrin selvittämään myös mahdolliset eroavuudet taidekäsitteiden suhteen lähinnä vertailemalla lastentarhanopettajien taidemieltyksiä. Lisäksi selvitin käytännön taidekasvatustoimintaan vaikuttavia asioita, eli miten lastentarhanopettajien taidekäsitteet selittävät esikouluikäiselle suunnattujen teosten valintoja sekä taiteelle asetettuja odotuksia, tehtäviä ja tavoitteita taiteen vastaanottokasvatuksessa.

Tutkimuksen aineiston analyysissä käyttämäni määrälliset menetelmät liittyivät lastentarhanopettajien tapaan suhtautua heille esitettyihin teoksiin. Näin aineiston analyysissä luokittelun avulla eriteltyt ajatusyksiköt saivat numeerisen muodon. Koodasin jokaisesta tarkasteltavana olleesta teoksesta kunkin luokan saamat viittaukset esiintymiskerroiksi eli frekvensseiksi. Lisäksi laskin jokaisesta luokasta suhteelliset frekvenssit, jotka kertoivat kyseiseen luokkaan koodattujen viittausten määrän prosentteina suhteessa kaikkiin luokkiin koodattujen viittausten kokonaismäärästä. Laskin myös erikseen frekvenssit ja suhteelliset frekvenssit sekä teokseen kohdistuneiden myönteisten että kielteisten viittausten osalta. Taulukoin luokitellut frekvenssit teoskohtaisesti. Taulukot viiden diakuvana esitetyn teoksen osalta ovat nähtävissä liitteessä 4 ja taulukot kymmenen taidekuvan osalta liitteessä 5. Lisäksi laskin yhteen kymmenen taidekuvana esitetyn teoksen kohdalta kunkin luokan saamat frekvenssit ja suhteelliset frekvenssit (liite 6). Näin pyrin saamaan viitteitä siitä, mihin teoksessa oleviin ominaisuuksiin lastentarhanopettajat kiinnittivät yleensäkin eniten huomiota valitessaan esikouluikäiselle lapselle soveltuvia teoksia.

## 7 TULOKSET

Tuloksia esittäessäni kuvaan ensin lastentarhanopettajien yleiseen taideorientaatioon liittyviä yhteyksiä taideorientaatiota selvittävien kysymysten ja esitettyjen taidekuvien sanallisten arviointien pohjalta seuraavasti: kuvaan lastentarhanopettajien käsityksiä taiteen olemuksesta ja luonteesta, sen jälkeen heidän taidetta kohtaan asettamia odotuksia, ja vielä taiteelle asettamia tehtäviä ja tavoitteita. Yksittäiset kyselyvastauksista lainatut vastausesimerkit olen pyrkinyt valitsemaan siten, että ne kuvaisivat parhaiten kutakin asiayhteyttä. Kunkin lainauksen jäljessä on teoksen tekijän nimi selventämässä viitattua taidekohdetta. Tekstin sisällä olevat lainaukset on merkitty lainausmerkein.

Toiseksi tarkastelen lastentarhanopettajien taidemieltymyksiä lähinnä heille esitettyjen diakuvien ja taidekuvien pohjalta. Yksittäisten diakuvina esitettyjen teosten vastaanottotapoja kuvailen tyylikohtaiseen analyysiin pohjautuen yksityiskohtaisesti. Tällä haluan tuoda julki millaisiin havaintoihin ja analyysiin tulkintani pohjautuvat. Tarkastelun kohteena ovat myös esikouluikäisille lapsille suunnattujen taidekuvien kuvakohtainen analyysi, jossa luokittelun avulla erittelen valintojen taustalla olevia perusteita. Tämän jälkeen selvitän taidekäsityksen suhteen yksilöllisiä eroja lähinnä taidemieltymyksiä tarkastelemalla.

Kolmanneksi pyrin edellä mainittujen tulosten pohjalta selvittämään taidekäsitysten yhteyttä kuvavalintoihin ja taiteelle asetetuihin odotuksiin, tehtäviin ja tavoitteisiin taiteen vastaanottokasvatuksessa. Valinnat suhteutan myös tutkittavien omiin taidemieltymyksiin ja etsin yhteyttä näiden tekijöiden välillä.

## 7.1 Lastentarhanopettajien taidekäsitukset

### 7.1.1 Käsitukset taiteen olemuksesta ja luonteesta

Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien käsitykset taiteen olemuksesta ja luonteesta ovat laaja-alaisia, ja niissä on havaittavissa yhteneväisiä piirteitä. Käsitteitä voidaan tarkastella Eisnerin (1995) luokituksen mukaan ja verrata niitä myös eri aikakausina vallinneisiin taiteenteorioihin.

Eisner (1995) luokittelee käsitukset "taiteesta" kolmeen kategoriaan: *tuotekeskeiseen, normatiivisia ihanteita korostavaan ja prosessipainotteiseen* käsitteeseen. Tuotekeskeisen käsitteen mukaan taidetta ovat tradition osoittamat teokset, kuten veistokset, maalaukset, musiikki tai tanssi näiden laadusta riippumatta. Normatiivisia kriteereitä korostava taidekäsitteeseen edellyttää teoksilta laadullisesti arvostettuja ominaisuuksia, eli kykyä herättää empatiaa ja nostaa tietoisuudentasoa, sekä teoksen sisäisten suhteiden yhtenäisyyttä. Prosessikeskeinen käsite painottaa taiteen tekemistä luovana toimintana ja välitystapahtumana. (Eisner 1995, 2.)

Tuotekeskeistä käsitteistä kuvastivat useiden lastentarhanopettajien luettelomaisesti kuvatut näkemykset eri taiteenlajeista, jotka sisälsivät erilaisia niin sanottuja taiteen "tuotteita": "Kuvataiteeseen" liitettiin "maalauksia" ja "veistokset ja taulut", "tanssitaiteeseen" edustivat "baletti" ja "tanssiesitykset". Useille lastentarhanopettajille musiikkia edustivat "säveltaite", "musiikki", "laulu" ja "ooppera", sekä "sanataidetta" esimerkiksi "kaupunginteatteri", joka on myös yhden lastentarhanopettajan mukaan "näytelmiä, kirjoja ja sanoja". Taidetta ovat lisäksi kahden lastentarhanopettajan mukaan "käsillä tehtävät työt" ja "tekstiilitaideteokset" kuten "silkkityöt ja suuret kangasvaatteet", sekä "kuparityöt" ja "keramiikka". Erään lastentarhanopettajan määritelmä, jonka mukaan taide pitää sisällään "vaihtoehtoja, erilaista taidetta, jokaiselle jotakin", sisältää näkemyksen, joka sallii erilaisten taidemuotojen, "tuotteiden" ja ajan ilmiöiden kuuluvan taiteeseen. Näin edellä mainitun lastentarhanopettajan näkemyksen mukaan voidaan tulkita, että taide on vaihtoehtoisin menetelmin toteutettua, josta jokaisen ihmisen on mahdollisuus valita omat mieltymyksensä kohteet useiden erilaisten taiteen tuotteiden joukosta.

Eisnerin (1995) taidekäsitteiden jakoa voidaan verrata eri aikakausina vallinneisiin taiteenteorioihin. Institutionaalisen taiteenteorian mukaan käsitettä "taide" voidaan käyttää luokittelevassa merkityksessä, jota myös Eisnerin tuotekeskeinen taidekäsitteeseen kuvaa. Tietyt ilmiöt luokitellaan taiteeksi. Tämä todentui myös useiden lastentarhanopettajien näkemyksissä. Toiseksi institutionaalisessa taiteenteoriassa "taide"-käsitettä käytettiin myös arvostavassa mielessä, eli jollakin teoksella nähtiin olevan ominaisuuksia, jotka tekevät siitä arvokkaan. Eisnerin normatiivisia kriteereitä korostavassa taidekäsitteessä kiinnitetään huomiota teoksen laatuun. Myös kahden lastentarhanopettajan taiteeseen liittämässä näkemyksessä ilmeni taiteen laadullista arviointia ja taiteen jaottelua laadullisin perustein. Heidän näkemyksensä taiteesta ilmeni laadullisesti kaksijakoisena ilmiönä. Taidetta on ensinnäkin niin sanottu "arkielämän taide", eli taidetta nähdään

"usein keskellä arkea = luet hyvän runon tai romaanin, kuuntelet kaunista musiikkia tai näet jotain kaunista luonnossa tai ympäristössä."(Lto 6)

Arkielämän taide on myös useiden lastentarhanopettajien mukaan "arkielämässä kaunista muotoilua, arkkitehtuuria", kuten "huonekaluja" ja "rakennuksia" sekä "esineitä", vaatteita ja ääniä". Arkielämän taide viittaa lähinnä subjektiiviseen kokemukseen ja on yksilökohtaisesti määriteltävissä. Näkemys viittaa lastentarhanopettajien kykyyn asennoitua esteettisestä näkökulmasta käsin ympäristön ilmiöihin, joita tarkastellaan ja arvioidaan esteettisistä kriteereistä käsin.

Toisen, taidetta laadullisesti arvioitavan luokan muodosti erään lastentarhanopettajan määrittämä käsite "korkea taide", jota edustavat myös useiden lastentarhanopettajien luettelemat "konsertit, museot ja näyttelyt". Käsite "korkea taide" viittaa oletettavasti enemmänkin Arthur Danton näkemykseen taidemaailmasta, jossa taideinstituutiota ylläpitävä koneisto hyväksyy taiteilijan, jonka teos asetetaan taiteen asemaan. Käsitteen "korkea taide" voidaan ajatella viittaavan taiteen asiantuntijoiden määrittämään taiteeseen, joka on asetettuna esille museoissa ja näyttelyissä. Seuraavassa esitettävä, erään lastentarhanopettajan näkemys taiteesta tuo esille useita "taide"-käsitettä kuvaavia näkökohtia. Näkemysten mukaan taide on:

"Lahjakkaiden ihmisten kykyjen tuote, jota muut ymmärtävät tai eivät ja josta toiset voi nauttia".(Lto 8)

Lastentarhanopettajan edellä mainittu näkemys viittaa myös Danton taidemaailmaan määrittämään taiteeseen. Ilmaus "lahjakkaat ihmiset" viittaa käsitykseen, jossa taiteen tekeminen vaatii luovuutta ja taitoa. Henkilössä täytyy olla jotain erityistä lahjakkuutta tullakseen taiteilijaksi ja vielä hyväksi taiteilijaksi. Kuka tahansa ei voi olla taiteilija. Edellämäinitussa näkemyksessä sanat "...jota muut ymmärtävät tai eivät..." tuovat lisäksi esille nykytaiteen kohtaamisen ongelman. Danton teoriassa uudet teokset olisi opittava näkemään taiteena. Myös lastentarhanopettajan edellä esittämäni näkemys hyväksyy erilaisen taiteen ja sen tosiasian, että taidetta joko ymmärretään, jolloin siitä voi myös nauttia, lisäksi taiteen ilmiöön kuuluu myös käsittämätöntä ja hämmentävää. Näin taiteen, esimerkiksi nykytaiteen, ymmärtäminen vaatii kuitenkin tietoa, jotta katsoja löytää yhteyden teokseen nauttiakseen siitä. Myös seuraava, erään lastentarhanopettajan ilmaus, jossa taide määriteltynä on "taitoa, hienoutta (taiteilijaa katsoessa)", viittaa myös edellisenkaltaiseen näkemykseen taiteilijalta ja teokselta vaadittavien ominaisuuksien johdosta.

Erään lastentarhanopettajan näkemys taiteesta, jonka mukaan on myös "todellisia mestareita, joiden tuottamasta taiteesta on ilo nauttia", viittaa toisaalta subjektiiviseen kokemukseen, mutta myös enemmänkin käsitykseen mestareista, jotka kautta aikojen on tunnustettu suuriksi taiteilijoiksi. Näkemysten mukaan on olemassa teoksia, jotka säilyttävät arvonsa ja nautittavuutensa kautta aikojen. Myös Smithin 'excellence' käsitteen mukaan taiteelle asetettu esteettinen tehtävä täytyi paremmin tiettyjen teosten äärellä.

Esteettisyyden, kauneuden olemuksen korostaminen liitettiin myös taiteeseen. Erään lastentarhanopettajan näkemys, "esteettisyys, kauneus", taide on "kaikkeaa kaunista" viittaa Eisnerin (1995) teoriassa normatiivisia ihanteita korostavaan teoriaan. Edellä

mainitulla näkemyksellä on yhteyttä taiteen jäljittelyteoriaan, jonka mukaan taiteen tulee jäljitellä harmonista kauneutta. Edellä mainittu näkemys sulkee ulkopuolelleen epämiellyttävät, lähinnä nykytaiteeseen liitetyt ilmiöt ja sitoutuu enemmänkin perinteiseen taiteeseen. Toisaalta taas vastakkaiset näkemykset edelliselle, joissa taide nähdään "vastakohtana, rumana / kauniina", ja "avarana katsomistapana", sallivat erilaisten ilmiöiden kuuluvan taiteeseen, niin perinteisen kauneuden kuin nykytaiteeseen liitetyt ei-taiteelliset ilmiöt. Kauneus ja rumuus ovat edelleen subjektiivisia kokemuksia ja ne ovat määriteltävissä henkilökohtaisesti.

Eisnerin (1995) luokituksessa prosessikeskeiseen käsitykseen liittyy myös lastentarhanopettajien näkemykset taiteesta eräänlaisena välitystapahtumana. Useiden lastentarhanopettajien mukaan taide on erilaisia "kokemuksia", erään lastentarhanopettajan määrittämisen mukaan taide on laajasti ajateltuna "moniaistikokemus". Taide luokittelevassa merkityksessä sisältää eri taiteen lajeja, näin myös "eri lajit käsitetään eri aistein". Aistiminen esimerkiksi on "kuuntelua". Aistien, havaitsemisen kautta taide toimii välineenä jonkin kokemuksen saavuttamiselle. Tähän useat lastentarhanopettajat liittivät myös elämyksellisyyden. Taide on "elämys = maalauksia ja veistoksia, jotka synnyttävät elämyksiä", näin ajateltuna taide on "kokonaisvaltaista". Eisnerin prosessikeskeinen käsitys painottaa myös taiteen tekemistä luovana toimintana. Erään lastentarhanopettajan mukaan liittyen taiteen tuottamiseen "jotkut tekevät sitä toisille, itsekkin voi tehdä". Tämän näkemyksen mukaan ei tarvitse olla välttämättä taiteilija voidakseen tehdä taidetta. Näkemys hylkää näin Danton ajatuksen taiteesta vain tietyn instituution, taidemaailman määrittämänä.

Taide on myös "ilmaisukeino", esimerkiksi "soittaminen, laulaminen", tai "esittäminen, osallistuminen" ovat taidetta. Taiteen tekemistä luovana toimintana korostavat seuraavat kahden lastentarhanopettajan määrittämät näkemykset, jossa taide on:

"Lapsenomainen suhtautumistapa = lupa nauttia ja kokeilla jo itse tekemisestä riippumatta lopputuloksesta".(Lto 6)

"Vapautta olla ja näyttää todellinen sisus itsestä".(Lto 5)

Edellä mainittujen näkemysten mukaan taiteen tekemiseen liitetään uteliaisuus, rohkeus ja ennakkoluulottomuus, jotka on havaittavissa usein pienten lasten taiteellisessa toiminnassa. Ennakkoluuloton, luonnollisen utelias lapsi antautuu kokeiluun nauttien toiminnastaan. Aikuinen on usein rajoittunut, hänen toimintaansa ohjaa itsekriittisyys ja suoriutumisen tarve, jolloin ei ole välttämättä sijaa niin sanotuille "kokeiluille". Löytäessään sisäisen lapsen itsestään, voi antautua luovaan toimintaan vapaasti lapsen tavoin.

Lastentarhanopettajat korostivat taiteen merkitystä ihmiselle. Erään lastentarhanopettajan näkemys, jonka mukaan "taide on tärkeä ihmiselle sekä vastaanotettuna että tuotettuna", liittää taiteen olemassaoloon arvostavan sävyn. Ilmiön "taide" olemassaolo nähdään välttämättömänä ja hyvin merkityksellisenä ihmiselle. Myös toisen lastentarhanopettajan ilmaus "jossain muodossa taide kuuluu kaikille ihmisille" korostaa taiteen merkityksellisyyttä, lisäksi hän hyväksyy erilaiset taiteenmuodot. Edellä mainittu ilmaus viittaa näkemykseen, jossa lastentarhanopettaja ei aseta raja-aitoja eri katsojaryhmien välille, vaan näkee taiteen kaikkien ihmisten oikeutena. Hänen näkemyksensä mukaan

käsitteen taide piiriin lukeutuu hyvin monenlaisia ilmiöitä ja jokaiselle erilaiselle taiteelle löytyy myös kuluttajansa.

### 7.1.2 Taidetta kohtaan asetetut odotukset

Kun lastentarhanopettajat hakeutuvat taiteen pariin eri taiteenalojen taidetapahtumiin, on heillä tiettyjä odotuksia tilannetta ja esitettävää tai esilläolevaa taidetta kohtaan. Odotukset kuvastavat käsitystä tietyistä vaatimuksista, jotka täytyessään määrittävät heille mikä on taidetta ja hyvää taidetta. Taidetta kohtaan asetetut odotukset jakautuivat viiteen alueeseen, joita ovat esteettisyys, kiinnostavuus, ymmärrettävyys, esittävyys ja elämyksellisyys.

#### *1. Esteettisyys*

Teokselta odotetaan esteettisyyttä ja harmonista kauneutta. Tällaisten esteettisten arvojen esilletuominen välittyi useiden lastentarhanopettajien vastauksista hyvin selkeästi. Taiteesta nimenomaan teki hyvää taidetta se, että se edustaa tekotavaltaan, aiheeltaan, väreiltään sekä tunnelmaltaan harmonista esteettistä kokonaisuutta, jonka äärellä lastentarhanopettajat voivat tuntea esteettisiä elämyksiä, iloa ja nautintoa. Esteettisyys merkitsee myös erälle lastentarhanopettajalle "sielulle lepoa". Esteettisesti kaunis teos edustaa sielun ravintoa, joka virkistää ja tuo hyvän olon.

Esteettisyyden vaatimus on ilmeinen, kuten eräs lastentarhanopettaja toteaa Kahlon työn kohdalla: "Ehkäpä haluankin itse mieluummin katsella elämän kauniimpia puolia, ainakin taiteessa." Näin hän tietää ja ottaa huomioon elämän realiteetit, joihin mahtuu myös rumuutta ja julmuutta. Hän hakeutuu taiteen ääreen useinmiten vapaaehtoisesti kääntäen kasvonsa pois hetkeksi todellisuudesta, ja tuolloin hän toivoo näkevänsä jotain kaunista paikkaamaan tuon elämän karun todellisuuden. Esteettishakuista asennetta kuvastavat myös seuraavat kahden lastentarhanopettajan esittämät toteamukset: "Pidän enemmän kauniista kuvista." tai "Katselen mielelläni kauniita esineitä."

Esteettisyys ei ole tyyლისidonnainen käsite. Realistista tyyliä edustava totuudenmukainen teos, kuten Edelfeltin idyllinen teos rannalla leikkivistä pojista, on erään lastentarhanopettajan mielestä "esteettinen työ, kaunis katsella". Tässä esteettinen kokeminen pohjautuu teoksen aiheen miellyttävyyteen ja realistiseen esitystapaan, joka miellyttää katsojaa. Voidaan myös tulkita että Billgrenin nykytaidetta edustavaan teokseen kohdistunut erään lastentarhanopettajan ilmaus "ihana, vaikkakin hieman surullinen, ehkä juuri siksi" kuvaa hänen esteettistä asennoitumistaan teosta kohtaan. Teoksessa esiintyvä, hyvin herkällä tavalla kuvattu kettuperhe jättää jäähyväisiä perheenjäsenelleen. Näin ollen surun myötäelämisen tunne on myös edellä mainitulle lastentarhanopettajalle kaunis, esteettinen kokemus.

Esteettinen on positiivinen arvo, joka ei muodostu vain teoksen yhdestä ominaisuudesta, kuten esimerkiksi aiheesta. Se on käsite, kokonaisuus, johon tiivistyy kohteen ulkoisen olomuodon eri tekijät, kuten aihe, rakenteellinen sommittelu, värit ja tunnelma, myös teoksen nimi. Käsite esteettinen kuvaa myös erään lastentarhanopettajan mukaan onnistunutta teosta. Taiteilija on taidokkaasti kyennyt luomaan kokonaisuudessaan



esteettisen teoksen, kuten hänen Edelfeltin työhön liittämänsä ilmaus "rauhallinen, hyvin maalattu, helppo ymmärtää" osoittaa. Ominaista kuitenkin oli että esteettisillä arvoilla on lastentarhanopettajille merkitystä. Useiden lastentarhanopettajien vastauksista kuvastuu heidän kiinnittymisensä esteettisesti kauniisiin eri taiteen tuotteisiin, joita he myönteisiä taidekokemuksia kysyttäessä luettelivat:

"Kuvataiteessa kauniita maalauksia."(Lto 1)

"Työpaikan seinillä kauniita tauluja, akvarellit silmiä hiveleviä."(Lto 3)

"Myönteisenä kauniit, kaunismuotoiset veistokset ja maalaukset."(Lto 8)

Edellä mainituista ilmauksista heijastuu esteettisen kaipuun taustalla oleva mielihyvän tavoittelu. Esteettisesti kauniit kohteet ovat mielihyvän lähde, jota haetaan myös hankkimalla ympärille esimerkiksi kauniita esineitä.

"Taidokkaasti muotoillut astiat, esineet luovat mielihyvää".(Lto 8)

Tutkimukseen valituista abstraktin tyylin edustajista Mondrianin teos, joka kuvaa tasaisia erivärisiä väripintoja, jotka on rajattu vahvalla mustalla ääriiviivalla, koettiin "persoonattomana ja pinnallisena". Se ei edustanut useille lastentarhanopettajille esteettistä teosta. Sen sijaan Vannin teos, joka kuvaa uskonnollisaiheista Madonnan Jeesus-lapsi sylissä abstraktin keinoin kuvattuna herätti kahdessa lastentarhanopettajassa esteettisiä reaktioita kuvastaen näin esteettistä kokemusta teoksen yhteydessä:

"Ei mikään perinteinen kuva äidistä ja lapsesta, sinänsä tunteita herättävä."(Lto 2)

"Kuvassa on otetta, hellyyttä, läheisyyttä."(Lto 9)

Tutkimukseen valitussa surrealistisessa Dalin teoksessa aihe liikkuu tyylille tyypillisessä fiktiivisessä fantasiamaailmassa. Teos on väritetty hyvin vahvoin turkoosin sävyisin värein. Erään lastentarhanopettajan näkemyksen mukaan teos on: "upeasti tehty, riittää katsottavaa ja ihmettelemistä. Värit ovat sielua hivelevät." Tällainen ilmaus kuvastaa esteettistä kokemusta tekijän taitojen, teoksen teeman, rakenteellisten yksityiskohtien ja värityksen ansiosta. Edellä mainittu lastentarhanopettaja jatkaa: "aihe hyvin kammottava", eli pelkästään aiheen vuoksi hän ei oletettavasti saavuttaisi esteettistä kokemusta. Mutta teoksen muut mainitut tekijät täyttävät hänen tajuntansa peittäen alleen aiheen epämiellyttävyyden. Heräekin kysymys, onko esteettinen kokemus tuolla tavoin koettuna täydellinen, häiritseekö kokemuksen luonnetta aiheen "kammottavuus". Tarvitaanko esteettiseen kokemukseen kaikkien osatekijöiden muodostama harmonia.

## *2.Kiinnostavuus*

Lastentarhanopettajat odottavat teokselta myös kiinnostavuutta. Aiheeltaan, väritykseltään tai rakenteellisilta ominaisuuksiltaan mitäänsanomaton taideteos ei puhutellut tutkimukseen osallistuneita lastentarhanopettajia, eikä edustanut heidän käsitystään hyvästä taiteesta. Vastanotettavalta teokselta odotetaan "mielenkiintoisuutta". Kokonaisuudeltaan mielenkiintoinen ja yllätyksellinenkin teos vaikuttaa katsojan herätetasoon ja synnyttää mielikuvia, kehittää luovuutta ja luo fantasioita. Mielenkiintoinen teos antaa myös ajatukselle rakennusaineita.

*Teos on kiinnostava, jos se herättää mielikuvia tai muistikuvia*

Teoksen taiteellinen ulottuvuus riippuu Pallasmaan (1993,162) mukaan sen kyvystä herättää mielikuvia, tuntemuksia ja muistoja, eli panna alulle henkinen prosessi. Mielikuvat ja muistikuvat edustavat kahta kuvan lajia Gibsonin (1980, xv-xvii) luokittelemasta kymmenen eri kuvan lajista, joihin kuuluvat lisäksi kolmiulotteinen kuva, pintakuva, pysäytetty kuva, peilikuva, kamerakuva (joka muodostuu kameran sisälle), kamerakuva (positiivi- ja negatiivikuva), verkkokalvon kuva ja jälkikuva.

Muistikuvat ovat ihmisen mieleen jäävää kokemusvarastoa. Aistimuksen välityksellä nähty ja koettu jää muistiin ja nousee sieltä joidenkin tilanteiden ja virikkeiden herättämänä. (Gibson 1980, xvi-xvii.) Juuri tällaisen muistikuvan eräälle lastentarhanopettajalle herätti Edelfeltin teos rannalla leikkivistä pojista: "herättää muistoja lapsuuden lämpimistä ja aurinkoisista kesäpäivistä". Teos toimi hänelle virikkeenä muistikuvan heräämiselle vieden hänet hetkeksi ajatusmaailmassaan noihin miellyttäviin kokemuksiin.

Mielikuva on psyykinen kuva tai kuvitelma jostakin (Gibson 1980, xv-xvii). Neisserin (1982) mukaan mielikuvat ovat taas havaitsemiseen liittyviä ennakoiteja, ei mielessä olevia kuvia. Mielikuvat ovat näin ollen havainnoista saatua kognitiivista tietoa, jota sovelletaan uuden havaintokokemuksen yhteydessä. (Neisser 1982, 108-109.) Mielikuviiin liittyy aina kokemuksen ja muistin osia, mutta ne koostuvat myös epätodellisista, fantasiaan yltävistä aineksista (Tuominen 1991,13). Mielikuvat ovat pakoa arkitodellisuudesta ja tällöin mielikuvia herättävä teos on pakoreitti, jonka avulla katsoja pääsee hetkeksi reaali maailmasta eroon. Myönteisten mielikuvien avulla lepäämään, rentoutumaan, täyttämään unelmiaan ja rauhoittumaan. Erään lastentarhanopettajan ilmaus: "Satumaa, josta iloisia mielikuvia." (Kandinsky) kuvastaa teoksen synnyttämää hyvänolontunnetta ja tuon tunteen myötä viriäviä myönteisiä mielikuvia.

Teoksen kautta välittyvät mielikuvat voivat olla sekä myönteisiä että kielteisiä. Mielikuvien syntyminen ei myöskään ole tyyლისidonnaista. Jos teos synnyttää joko ulkoisen esittävyytensä tai teoksesta katsojan muodostaman symbolimerkityksen kautta kielteisiä mielikuvia, ei tämä välttämättä vaikuta teoksen hylkäämiseen. Kielteisiä mielikuvia herättänyt Kandinkyn maalaisidylliä kuvaava teos säilytti kiinnostavuutensa erään lastentarhanopettajan silmissä, saaden hänet tulkitsemaan teosta omien kokemustensa kautta:

"Työ on hyvin värikäs ja silti surullinen, nojatuoli on sivussa kaikkea yhteisöelämää. Siinä istuja katselee kaikkea kovin ulkopuolisena. En haluaisi tuohon kylään, siellä varmasti kaikki tietävät toistensa asiat."(Lto 4)

Voidaan olettaa että kyseinen teos toi hänelle mieleen jotain hyvin henkilökohtaista, joka voi olla joko mielikuva tai muistikuva, joka palautui jälleen mieleen teoksesta syntyneen kokemuksen myötä. Näin taiteellinen kokeminen edellyttää Pallasmaan (1993,163) mukaan havainnon ja sisäisten mielikuvien vuorovaikutusta.

*Teos on kiinnostava, jos se herättää kysymyksiä, keskustelua ja pohdintoja*

Ajatuksia ja pohdintoja herättäneet teokset koettiin useiden lastentarhanopettajien mukaan kiinnostavina. Erään lastentarhanopettajan mukaan esimerkiksi ekspressionistinen Kandinskyn värikäs maalaisidylliä kuvaava teos "ei herätä oikeastaan mielenkiintoa, koska ei herätä kysymyksiä". Sen sijaan Järnefeltin realistisesta taiteilijan poikaa esittävästä herkästä teoksesta totesi eräs lastentarhanopettaja: "Kuva kiinnostaa, koska se on puhutteleva ja herättää ajatuksia ja pohdintoja pojan ajatuksista". Tässä taiteilijan taito kuvata pojan kasvoille mielteliäs ilme aiheutti kiinnostuksen heräämisen. Samalla teos herätti mielikuvia.

Teos voi olla kiinnostava, vaikka siitä ei välttämättä pidetä, jos se herättää pohdintoja. Tämä todentui Dalin Die brennende Giraffe-teoksen kohdalla. Vaikka useat lastentarhanopettajat eivät pitäneetkään edellä mainitusta teoksesta sen edustaman aiheen vuoksi, pitivät he teosta kuitenkin kiinnostavana. Teos herätti esimerkiksi erään lastentarhanopettajan pohtimaan seuraavaa:

"Selkärankatuet, onko taiteilijalla välilevyt löysällä (omakohtainen ongelma), myös kirahvin selässä tuskaa !!! " (Lto 6)

Ilmauksesta kuvastuu edellä mainitun lastentarhanopettajan halu päästä selville mikä on ollut taiteilijan tarkoitus maalata kyseinen teos, millaisia ajatuksia hän on ajatellut maalatessaan teosta, millaisia kokemuksia hänellä on ollut taustalla. Voidaan ajatella, että tuollaisten ajatusten taustalla on halu päästä selville ympäristön ilmiöistä, tavallaan selittää itselleen maailmaa ja sen ilmiöitä taideteoksen kautta. Keksiessään mielestään sopivan ratkaisun, on lastentarhanopettaja selittänyt teoksen järkiperaisella tavalla itselleen, saaden mielihyvää keksimästään ratkaisusta.

Lisäksi useiden lastentarhanopettajien mukaan kiinnostavuutta luovat myös teoksen aihe, värit sekä rakenteellinen sommittelu. Mondrianin maalaisidylliä tutkiessaan eräs lastentarhanopettaja löysi siitä "kiinnostavan värimaailman". Teos on myös kiinnostava, jos se sisältää yksityiskohtia, kuten Haringin teoksen yhteydessä eräs lastentarhanopettaja totesi: "paljon mukavia yksityiskohtia".

### *3. Ymmärrettävyys*

Kiinnostavuuden lisäksi useat lastentarhanopettajat odottavat taiteelta selkeyttä. Teoksen aiheen selkeys lisää ymmärrettävyyttä. Ymmärrettävyys liittyy lähinnä teoksen kokonaisuuden muodostamaan teemaan ja sen sisältämään symboliikkaan. Ymmärtäessään teosta katsoja pääsee *sisälle* teokseen, ja hän kokee iloa päästessään mukaan siihen viestiin mitä taiteilija on halunnut teoksellaan katsojalleen viestittää. *Ymmärtäminen* on Kandinskyn (1988, 23) mukaan katsojan kasvamista taiteilijan näkökannalle. Kun Tuomisen (1991) mukaan puhutaan taideteoksen ymmärtämisestä, tarkoitetaan juuri esittävyuden astetta. Mitä enemmän kuvassa tai teoksessa on tuttuja elementtejä, sitä ymmärrettävämpi se on. (Tuominen 1991, 14.) Sisällöltään ja sanomaltaan epäselvä taideteos jätti erään lastentarhanopettajan hämmennyksen, epäilyksen ja jopa ärtymyksen valtaan. Esimerkkitalanteessa hän kertoo vierailustaan taidenäyttelyssä, jossa hän ei tiennyt, miten suhtautuisi mainitsemiinsa teoksiin:

"On tullut ahdistava olo, haluaisi tilanteesta pois, on ymmällä, ei ymmärrä mitä taiteilija on halunnut viestittää. En ymmärrä sanomaa...onko sitä." (Lto 9)

Teoksen ymmärrettävyys lisää myös teoksen kiinnostavuutta. Mikäli katsoja ei ymmärrä näkemäänsä, menettää hän mielenkiinnon teosta kohtaan, kuten kaksi lastentarhanopettajaa seuraavassa toteavat:

"Kuvan sanoma ei avaudu minulle millään lailla. Ei tätä omalla seinällä jaksaisi päivästä toiseen katsoa [Mondrian]." (Lto 5)

"En pidä, outo. En ymmärrä [Dali]." (Lto 6).

Näin edellä mainituille lastentarhanopettajille teoksen ymmärtämiseen vaikuttaa myös merkitsevästi teoksen tyyli. Realistisen taiteen vastaanotossa tutkimuskohteena ollut Edelfeltin teos oli erään lastentarhanopettajan mukaan:

"--hyvin maalattu- helppo ymmärtää (Edelfelt), siis sopii. Edelfeltin töitä katselisin mielelläni - niitä ymmärtäisi." (Lto 5)

Realistinen taide tuntuu kaikista tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista helpolta ja vaivattomalta. Realistisen taiteen äärellä heidän ei tarvitse miettiä teoksen sanomaa, vaan he voivat antautua heti nauttimaan teoksesta ja katsomistilanteesta. Modernistiset sekä nykytaiteen teokset ovat usein vaativampia katsojaa kohtaan. Niitä ymmärtääkseen täytyy tuntea jopa historian kulkua, ajan ilmiöitä tai perehtyä kyseiseen tyyliin ja taiteilijan elämään. Paulssonin ja Paulssonin (1984) mukaan taideteoksessa ei ole ratkaisevaa sen ulkoinen aihe vaan taiteilijan näkemys siitä ja hänen käyttämänsä esitystapa. Siksi taiteen oikeaan ymmärtämiseen vaaditaan taideteoksen esitystapojen, ominaisuuksien ja tarkoituksen ymmärtämistä. ( Paulsson & Paulsson 1984, 10.)

#### 4. Esittävyys

Esittävyyden vaatimus ei välttämättä ole tyylisidonnainen, se myös kytkeytyy yksilön taidemieltymyksiin, jolloin yksilö ilmaisee subjektiivisen kokemuksensa siitä mitä esittävyys merkitsee hänelle itselleen. Esittävyys voi olla suora realistinen "valokuvamainen" jäljittelevä kuvaustapa, tai se voi olla myös teoksen ulkoisesta olomuodosta luettavissa oleva symboliikka, jonka tutkittava subjektiivisesti mieltää esittävyydeksi. Kuisman (1991a, 143) mukaan symboli voi viitata johonkin asiaan ilman että se varsinaisesti kuvaa sitä.

Erään lastentarhanopettajan näkemys Kandinskyn ekspressionistista tyyliä edustavan teoksen esittävyydestä havainnollistuu ilmaisussa "jotenkin ei-esittävää esittävää taidetta". Tämä kuvastaa näkemystä, että teos representoi hänelle jotakin, jota se ei suoraan esitä. Näin esittävyys voi olla teoksesta välittyvä kokonaisuus tai sanoma. Toisaalta katsoja voi hylätä teoksen suoraan, jos sanomaa ei ole ja jos teos ei esitä hänelle mitään, kuten eräs lastentarhanopettaja toteaa Mondrianin teoksen kohdalla: "En tykkää, ei esitä mitään". Näin ei-esittävyys aiheuttaa hänelle selkeän kielteisen reaktion teosta kohtaan. Tällainen ei-esittävä teos on katsojalle yleensä vaativampi, vaatii taitoa lähestyä teosta, jotta se avautuisi hänelle. Myös erään lastentarhanopettajan mielipide Vannin abstraktia tyyliä edustavan teoksen kohdalla: "ei sano minulle ainakaan kovin paljon", kuvastaa ei-esittävyyden aiheuttamaa välinpitämättömyyttä teosta kohtaan.

Esittävyden puuttuminen ei ole este teoksesta pitämiselle tai etteikö sitä katsottaisi esittävyden puuttumisen vuoksi sopimattomaksi lapsikatsojalle, kuten myönteisen valinnan tehnyt lastentarhanopettaja toteaa Mirón abstraktin työn äärellä:

"Esimerkki työstä, joka ei selvästi esitä jotain." (Lto 8)

Tässä ei-esittävyys mahdollistaa yksilöllisen tulkinnanvapauden, jonka edellä mainittu lastentarhanopettaja näkee taiteeseen kuuluvana ilmiönä. Perinteiset, lähinnä realistista taidetyyliä edustavat teokset täyttivät yksimielisesti esittävyden vaatimuksen. Esittävyyteen kytkeytyy totuudenmukaisuus. Kaikkien tutkimuksen osallistuneiden lastentarhanopettajien poikkeukseton mieltymys realistiseen taiteeseen osoittaa heidän näkemystään, jonka mukaan taiteen yhtenä tehtävänä on reaali maailman ilmiöitä jäljittelevä, aito kuvaaminen, joka voidaan myös havaita Edelfeltin teosta koskevassa ilmauksessa:

" Valokuvamainen, todellinen, siksi helppo mieltää." (Lto 6)

Näin teos voi synnyttää edellä mainitussa lastentarhanopettajassa todellisuuden tunteen. Realistista taidetyyliä edustavista teoksista hän saa yhdellä silmäyksellä selville mitä teos esittää ja mistä teoksessa on kysymys ja hän myös ymmärtää näkemäänsä. Surrealistisen taiteen kohdalla kysymys on todellisuuden vääristymästä, aiheet ovat epätyypillisiä, epäluonnollisia ja näin ei ole kyse esittävydestä, jonka puuttuminen erään lastentarhanopettajan mukaan vaikutti Dalin teoksesta pitämiseen:

"En pidä kuvasta, sillä ihminen on konemainen ja sillä ei ole kasvoja."(Lto 3)

Ilmaus kuvastaa näkemystä, jossa edellä mainitulle lastentarhanopettajalle ainoa oikea tapa kuvata ihmistä on juuri realistinen kuvaustapa. Surrealistinen konemaiseksi kuvattu ihminen on hänen mukaansa persoonaton, vailla sielua. Siihen on vaikea kiinnittyä tai tuntea myötäelämisen tunteita verrattuna realistiseen tapaan kuvata ihminen. Esittävyyden, näköisyyden vaatimus käy ilmi lastentarhanopettajien vastauksista nimenomaan nykytaiteen kohdalla. Nykytaide ei pysty välttämättä tarjoamaan tutkimukseen osallistuneille useille lastentarhanopettajille esteettistä viihtyvyyttä nimenomaan esittävyyden puuttumisen vuoksi. Lisäksi ei-esittävyys aiheuttaa heissä ärtyisyyttä ja huijatuksi tulemisen tunnetta, kuten esimerkiksi kaksi lastentarhanopettajaa toteavat:

"Muutama ei-esittävä taidenäyttely on jättänyt vaille "hyvää" kokemusta, ei siis antanut mitään."(Lto 2)

"Törkyteokset kuvataiteessa, esim. suututtaa kun heinäseipäeseen on tungettu sanomalehtiä."(Lto 1)

Kysymys on toisaalta myös perinteiden kunnioittamisesta tai kyvyttömyydestä astua perinteiden ulkopuolelle. Realistinen, perinteinen tapa kuvata ympäristön ilmiöitä on edellä mainituille lastentarhanopettajille tuttua tarjoten heille samaistumiskohteen. Esimerkiksi nykytaiteen tai modernin tanssitaiteen viesti ei avautunut välttämättä heti eräällä lastentarhanopettajalle ja aiheutti epämiellyttävyyden tunteen, kuten hän ilmaisee:

" Tanssiesitys, jonka aihe oli niin outo ja ahdistava, etten tykännyt ollenkaan."(Lto 7)

Tässä edellä mainittu lastentarhanopettaja on odottanut näkevänsä toisenlaisen esityksen ja tuo nähty esitys ei edustanut sitä mitä hän tanssitaiteelta odottaa. Nuo ennakkoodotukset rajoittavat kohdattavan teoksen taiteena näkemistä. Hänellä on mielikuva valmiina, millainen esityksen tulisi olla. Jos todellisuus ei vastaa mielikuvaa, ei esitys anna hänelle sitä mitä hän on tullut hakemaan ja kokemus jää vajaaksi ja vastenmieliseksi. Tuomisen (1991) mukaan ihminen pyrkii löytämään tuttuja kokonaisuuksia, jotka asettavat taidekuvan sisällön laajempiin ja tunnistettaviin yhteyksiinsä. Taideteoksen tai taidekuvan havaitsemiseen vaikuttaa myös se, mitä ihminen taiteelta odottaa tai mitä hän taiteeksi ymmärtää. Esioletukset saattavat kaavamaistaa katsojan havainnon tai estää häntä näkemästä taidetta sellaisenaan. (Tuominen 1991, 14.)

### 5. *Elämyksellisyys*

Taideteoksen elämyksellisenä kokeminen on yhteydessä tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien taidemieltymyksiin. Useat heistä kokevat elämyksellisinä teokset, mikäli ne täyttivät esteettisyyden, esittävyuden, ymmärrettävyyden ja kiinnostavuuden vaatimukset. Toisaalta myös elämyksellisyyttä voitiin tuntea teosten äärellä, jotka eivät välttämättä täyttäneet kaikkia edellämainittuja vaatimuksia. Useat näkemykset, joissa vastaanotettu teos välittää lastentarhanopettajille elämyksiä ja nautintoa, on havaittavissa heidän taiteelle asettamissaan odotuksissa. Taiteen vastaanotossa ja myös taiteen tekemisessä elämyksellisyys korostuu, kuten kahden lastentarhanopettajan ilmaisuihin voidaan todeta:

"Maalauksia ja veistoksia, jotka synnyttävät elämyksiä." (Lto 8)

"Omakohtainen taiteen tekeminen antaa onnistumisen elämyksiä." (Lto 4)

"Nautin monenlaisesta taiteesta, vaikka en koekkaan olevani asiantuntija alalla." kuvastaa erään lastentarhanopettajan näkemystä. Tällöin hän ei lähde monimutkaisesti selittelemään itselleen erilaisia taiteen ilmiöitä, vaan suhtautuu niihin uteliaan mielin, aistit avoinna, kohtaa taiteen sellaisena kuin se on, asettamatta mitään ennakkoodotuksia. Näin erilaisesta taiteesta voi nauttia. Elämyksellisesti koettuun taidekokemukseen liittyy yksi lastentarhanopettaja myös jälkeensä toivottavan tunnetilan "tulee hyvä olo". Taide tuotettuna ja vastaanotettuna antaa erälle lastentarhanopettajalle

"vapautta tulla ulos itsestäni, tunteiden purkausta, uusien tunne-elämysten löytämistä." (Lto 5)

Elämyksellisyys voi olla myös erään lastentarhanopettajan mukaan "voimakasta, ehkä pelottavaakin kokemusta, koomaa". Näin hän kokee elämyksellisyyttä myös esteettisten teosten yhteydessä. Useiden lastentarhanopettajien mukaan taidetta kuitenkin lähestyttiin enemmän mielihyvähakuisesti kuin epämiellyttäviä kokemuksia etsien. Elämyksellisyyteen liitetään myös samaistuminen, jolloin erään lastentarhanopettajan mielestä "taide viestittää tekijänsä tunnetiloja, joihin voi itsekkin samaistua niin halutessaan."

Taide-elämys on usein hyvin voimakas kokemus. Elämyksellisyyden voimakkuutta kuvastaa rikkaalla tavalla erään lastentarhanopettajan näkemys, jossa hän kuvaa suhdettaan musiikkiin:

"Musiikkielämykset vie sydämeni. Se on vapautta, rakastumista, henkoset, selällään heinäpellolla."(Lto 5)

Näin koettu musiikkielämys johdattaa kuulijansa nautinnollisiin hetkiin, irti todellisesta tilanteesta.

Kokemukset tai tilaisuudet eri taiteenlajien parissa eivät ole seuraavassa viitatuille lastentarhanopettajille välttämättä jokapäiväisiä tilanteita, vaan harvemmin tapahtuvia hetkiä, joiden kautta haetaan nimenomaan nautintoa ja elämyksiä, sekä arjen tilanteista irtaantumista:

"Teatteriin, konserttiin tai taidenäyttelyyn meno on juhlaa, jota odottaa etukäteen, nauttii paikan päällä ja muistelee jälkikäteen."(Lto 6)

"On päässyt irtautumaan arkipäivän elämästä, on kokenut olevansa jossain muualla."(Lto 9)

"Taiteen nauttiminen = pieni juhlahetki."(Lto 4)

Pallasmaan (1993, 162) mukaan taideteoksen elämyslaatu ja sisältö on jokaisen vastaanottajan luotava uudelleen, sillä taiteen ulottuvuus ei ole aineellisessa teoksessa, vaan kokijan tajunnassa. Esittävään aiheeltaan miellyttävään teokseen voi tutkittava pelata omia kokemuksiaan, teos voi johdattaa katsojan sisälle teoksen välittyvään tunnelmaan aiheuttaen hänelle esteettisen elämyksen.

### 7.1.3 Taiteelle asetetut tehtävät

Kolmantena tutkimuskohteena sisältyen lastentarhanopettajien yleiseen taideorientaatioon selvitin tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien taiteelle asettamia tehtäviä. Ryhmittelin lastentarhanopettajien taidekuviin liittyviä sanallisia arviointeja sekä myös taiteen merkitystä ja taidekokemuksia käsitteleviä vastauksia ja nimesin ne lastentarhanopettajien taiteelle asettamiksi tehtäviksi. Ensimmäiseksi taiteelle asetetuksi tehtäväksi muodostui *esteettinen tehtävä*, joka nousi merkittävästi esille tulkitessani lastentarhanopettajien vastauksia. Lastentarhanopettajat näkevät taideteoksen esteettisenä objektina, jonka yhtenä tehtävä on esteettisen elämyksen tuottaminen. He hakeutuvat taiteen pariin nimenomaan etsimään elämyksellisyyttä ja esteettistä kauneutta ja nautintoa. Tämä tuli hyvin esille lastentarhanopettajien sanallisista arvioinneista sekä diakuvien että taidekuvien tarkastelun yhteydessä. Taiteen esteettistä tehtävää nimenomaan esteettisen elämyksen tuottajana korosti myös Beardsley (1987). Taiteen esteettistä merkitystä pohdin myös edellisissä alaluvuissa, jossa esteettisyys nähtiin taiteeseen liitettyä tärkeänä ominaisuutena ja myös yhtenä taidetta kohtaan asetettuna odotuksena. Näin ollen tässä luvussa paneudunkin enemmän pohtimaan taiteelle asetettua toista, *välineellistä tehtävää*.

Taide voi toimia ajasta ja ajanilmiöistä *tietoa antavana välineenä*, taiteella voi olla myös rentouttava, *terapeuttinen merkitys*, taide voi toimia *minäkuvan tukemisen ja eheyttämisen välineenä* sekä yleensä *elämää rikastuttavana tekijänä*. Tällöin myös taidetta voidaan arvioida eri näkökulmista käsin, jolloin esteettisyys ei ole ainoa arvointiperuste. Kaitaron (1998, 33) mukaan tiede kertoo meille taidetta paremmin, millainen maailma objektiivisesti on. Pelkästään moraalikoodeja tai poliittisia ihanteita propagoivan taiteen arvoa tulisikin arvioida muiden kuin esteettisten kriteerien pohjalta.

Paulssonin ja Paulssonin (1984, 34-36) mukaan on olemassa vuorovaikutus taiteen ja yhteiskunnan välillä, jossa kunkin aikakauden taide ja sosiaalinen järjestelmä ovat muodostaneet erottamattoman kokonaisuuden. Eri yhteiskunnissa taiteella on erilainen päämäärä ja erilainen luonne. Näin taide antaa katsojalle tietoa poliittisesta rakenteesta, sosiaalisista normeista, kulttuuri-ihanteista ja tavoista siinä yhteiskunnassa, missä se on syntynyt. Tällaista taiteen tiedollista merkitystä painotti myös Goodman (1978).

Perehdyttäessä eri aikakausien taiteenlajeihin, voidaan taiteen kautta päästä selville kunkin aikakauden ihanteista, sekä historiallisista ja yhteiskunnallisista asioita ja tätä kautta selvittää myös ajan taidekäsitystä, kuten eräs lastentarhanopettaja toteaa:

"Historian näkee eri valossa, kun vertaa eri aikakausien kuvataidetta tai musiikkia, -joka ajalla oma taidekäsitysensä."(Lto 10)

Tutustuminen omakohtaisesti taiteilijan elämään ja hänen tuottamaan taiteeseensa on sinällään rikastava kokemus, jonka kautta elämyksellisyyden lisäksi on mahdollista saada todellista tietoa niin taiteilijan henkilöhistoriasta, kuin myös hänen taiteeseensa vaikuttaneita ilmiöistä, josta eräs lastentarhanopettaja kertoo:

"Tilanteet, joissa olen tavannut jonkun taiteilijan omassa kotiympäristössään, katsonut hänen töitään, kuunnellut hänen kertomuksiaan luomisprosessin eri vaiheista, tekniikoistaan, hänen ajatuksistaan yleensä elämästä."(Lto 7)

Taiteelle asetettu *terapeuttinen tehtävä* nousi merkittävästi esille useiden lastentarhanopettajien vastauksista. Taiteen merkitystä terapeuttisena välineenä korosti myös luovan itseilmaisun mallissaan Lowenfeld. Erään tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan mukaan "Taiteen tehtävänä on toimia ilmaisun kanavana, tunteiden kokemisen kanavana." Samanlaisen tehtävän taiteella näkivät myös kaksi muuta lastentarhanopettajaa, joiden mukaan taide on "rentoutumis- ja purkautumiskeino", se edustaa myös "vapautta tulla ulos itsestä, tunteiden purkausta..." Samankaltaisesta luomisvoimasta ja -halusta taiteen tekemisen yhteydessä kertoo myös erään lastentarhanopettajan esimerkki: "100 kilometriä tunnissa 50 rajoituksella". Taiteen kautta hän sallii sisäisten voimavarojensa luomisvoimana purkautua voimallisesti, taide toimii näin hänelle hyvin terapeuttisena lähteenä. Taide merkitsee myös erään lastentarhanopettajan mukaan "oikeutta olla oma itseni". Taiteen kautta voi ilmaista itseään hänelle ominaisin tavoin, tämä korostaa myös taiteen merkityksellisyyttä hänelle. Sisäisen luomisvoiman vapautuminen on matka omaan minuuteen ja näin myös itsetuntemuksen lisääntymiseen, kuten kaksi lastentarhanopettajaa toteavat:

"Taide tärkeä, sen avulla olen etsinyt ja löytänyt minuuttani, olen oppinut ymmärtämään ja kuuntelemaan itseäni."(Lto 7)

"Taiteen avulla itse tuon omia tuntemuksia esiin ja yritän tiedostaa ne."(Lto 3)

Taiteen vastaanotto on kytköksissä eri tilanteissa katsojan senhetkiseen vireystilaan, ympäristöön ja odotuksiin taidetta kohtaan. Reseptiotutkimuksissa kokemusympäristöllä nähdään olevan merkitystä teoksen vastaanottoon, jollaisena myös eräs lastentarhanopettaja kuvaa taiteen vastaanottotilannetta:

"Taidetta tekemällä tai vastaanottamalla ihminen on hyvin herkästi kosketuksessa itseensä ja samalla vuorovaikutuksessa silloisen ympäristön kanssa."(Lto 7)



Samaistuminen teoksesta välittyvään tunnetilaan on myöskin terapeutista, näin taide avaa sisäisiä patoutumia, tuo helpotusta, jos katsoja sallii niin tapahtuvan. Taiteen vastaanottoon liitetään näin vapaaehtoisuus, jonka myös kaksi lastentarhanopettajaa tiedostavat. Seuraavilla näkemyksillä on myös yhteyttä 1800-luvulla vaikuttaneeseen taiteen ilmaisuteoriaan, jossa taide nähtiin luojansa tunneilmaisuna:

"Taide viestittää tekijänsä tunnetiloja, joihin itsekkin voi samaistua niin halutessaan."(Lto 2)  
 "Saan vastaanottaa, jos haluan jonkun henkilön minulle tarkoittamaa viestiä jostain asiasta, kokemuksesta."(Lto 3)

Tällaisena myönteisenä terapeuttisena välineenä toiminut taidekokemus oli erään lastentarhanopettajan mainitsema "eräs elokuva, jonka katsottuaan itkin ensimmäistä kertaa julkisesti". Näin taide toimii myös tunnekasvatusta edistävänä tekijänä kuten Hepburn (1987) on todennut. Tämä viittaa myös Aristoteleen ajan katharsis-käsitteeseen, uskoon taiteen sielua puhdistavasta voimasta.

Taiteen omakohtainen tuottaminen vaikuttaa myönteisesti eräiden lastentarhanopettajien itsetuntoon ja tukee samalla heidän kokonaispersoonallisuutensa kehitystä ja minäkuvansa vahvistumista. Taiteen tekemisen saadut myönteiset kokemukset antavat voimaa tulevaisuutta varten:

"Musiikki merkitsee iloa, vapauttaa, onnistumisen iloa, itsetunnon kohoamista kattoon."(Lto 5)  
 "Omakohtainen taiteen tekeminen antaa onnistumisen elämyksiä, vahvistaa itsetuntoa, antaa voimaa suoriutua elämästä."(Lto 4)

Taide toimii lisäksi elämänlaatua parantavana tekijänä. Erään lastentarhanopettajan mukaan erilaiset taidekokemukset "tuottavat useinmiten mielihyvää ja antavat sisältöä elämään." Näin hänen mukaansa taide "rikastuttaa elämää." Useiden lastentarhanopettajien vastauksista välittyi näkemys taiteesta hyvin monipuolisena välineenä, joka tiivistetysti tulee esille seuraavassa vastauksessa:

"Taiteen avulla voin levätä, rauhoittua, purkaa, suodattaa, siitä voi nauttia."(Lto 3)

## 7.2 Tapa suhtautua taiteeseen

### 7.2.1 Diakuvina esitettyjen teosten vastaanottotavat

Katsoessaan taidekuvaa, katsoja havaitsee siinä myös omien kokemustensa, tietojensa ja odotustensa mukaisia asioita. Se tieto maailmasta, joka ihmisellä on vaikuttaa havaitsemiseen. Katsoessaan taidekuvaa hänen varhaisen lapsuutensa tiedostamattomat ja regressiiviset ainekset aktivoituvat. Taiteen ja taidekuvan vastaanotossa keskeisiä ovat mielihyvän elämykset ja erilaiset heijastusmekanismit, mutta myös torjunnan ja puolustusmekanismien aktivoituminen. (Tuominen 1991,12-13.) Näin myös tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien tavassa vastaanottaa esitettyjä taidekuvia heijastuivat heidän aiemmat kokemuksensa ja odotuksensa taiteesta. Tuomisen (1991) mukaan voidaan sanoa että mitä paremmin ihminen on perillä taiteen omasta kielestä, sitä enemmän hän pystyy ottamaan vastaan kaavoista poikkeavaa

informaatiota. Mitä tottumattomampi kuvakielen vastaanottaja on, sitä enemmän hän odottaa kivalta tuttujen kaavojen toistumista. (Tuominen 1991,13-14.)

Luokittelin lastentarhanopettajien yksittäisiin diakuviin kohdistuneet viittaukset ja taulukoin ne teoskohtaisesti. Erottelin viittauksista erikseen sekä myönteistä, että kielteistä asennetta osoittavat viittaukset. Lisäksi laskin kustakin teoksesta erikseen kunkin luokitusyksikön saamat myönteiset sekä kielteiset viittaukset, ja niiden määrän prosentteina suhteutettuna kaikkiin luokkiin koodattujen viittausten kokonaismäärään. Teoskohtaiset luokitustaulukot ovat nähtävissä liitteessä 4.

*"Hyvin maalattu - helppo ymmärtää."* Realistisen taiteen vastaanotto

Realistista tyyliä edustavan Järnefeltin Taiteilijan poika-teoksen vastaanotossa korostuivat aiheeseen (18 %), teoksen rakenteelliseen muotoon (14 %), teemaan (16 %) ja tunnelmaan (13 %) viittaaminen. Lisäksi realistinen henkilökuvaus herätti katsojan omat tuntemukset (16 %) ja aiemmat kokemukset (5,5 %). Myös taiteilijan ansioihin (5,5 %) ja taidettyyliin (4%) viitattiin. Värit (2%) eivät korostuneet, eikä käytettyyn tekniikkaan ja taiteen määrittelyyn liittyviä kommentteja esiintynyt. Viittauksista 94,5 prosenttia osoitti myönteistä asennetta teosta kohtaan, kielteistä asennetta osoittavien viittausten jäädessä 5,5:een prosenttiin.

Teoksen aihe ja teema koettiin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien taholta hyvin myönteisesti. Tähän vaikuttivat aiheen esittävyys ja kiinnostavuus. Teoksen aiheella oli kyky herättää lastentarhanopettajissa empatiaa. "Mitähän poika miettii?" Lähes poikkeuksetta lastentarhanopettajille heräsi halu päästä selville kuvan mielteliään näköisen pojan ajatuksista:

"Pidän kuvasta, koska se herättää ajatuksia siitä kuinka vaikeaa on joskus päästä lapsen ajatusmaailmaan, haaveisiin ja tunteisiin." (Lto 1)

"Kuva kiinnostaa, koska se herättää ajatuksia ja pohdintaa pojan ajatuksista." (Lto 3)

Useat lastentarhanopettajat kokivat kuvassa olevan pojan "herttaisena". Kuvassa olevan pojan "surullisten, koskettavien kauaskatsovien silmien poissaoleva" ilme, joissa eräs lastentarhanopettajan katsoja näki myös "odotusta" kosketti häntä myönteisellä tavalla. Erään lastentarhanopettajan mukaan "poika on selviytyjä, mutta vaille jäänyt." Seuraavat ilmaukset tukevat käsitystämme lastentarhanopettajasta hoivaavana ja myötäelävänä henkilönä, joka nousi esille useiden lastentarhanopettajien arvioidessa kuvaa.

"Tekisi mieli ottaa poika syliin ja käydä juttelemaan." (Lto 3)

"Ottaisin pojan syliin ja silittäisin." (Lto 6)

Taiteilijan taitoja arvioitaessa teosta pidettiin "todellisuudentuntuksena". Kahden lastentarhanopettajan ilmaukset "Valokuvamainen kuva", ja "Aivan kuin valokuva" kuvastavat heidän arvostavaa näkemystään. Taiteilija on onnistunut työssään. Kuvan tunnelma koettiin useiden lastentarhanopettajien mukaan "rauhalliseksi, lämpimäksi" ja "kiireettömäksi". Tämä ilmentää heidän myönteistä asennettaan teosta kohtaan. Värit eivät tässä kuvassa olleet lastentarhanopettajien mielestä oleellisia, ainoastaan väreihin viittaamisessa havaittiin yksi maininta.

Teoksen yksityiskohtiin viitatessa erään lastentarhanopettajan mukaan "ilman kukkia kuva olisi lohduttomampi". Toisaalta taas eräs lastentarhanopettaja koki kuvassa "ristiriitaisuutta", joka muodostui taustalla olevien kauniiden kukkien ja edessä olevan surullisen pojan välille. Kukkataustaa eräs lastentarhanopettaja piti jopa "imelänä ja ärsyttävänä". Teos nostatti kahden lastentarhanopettajan mieleen muistikuvia, "muistoja lapsuuden kesistä", "kuvan poika toi mieleen oman kodin ja pikkuveljen". Nuo muistikuvat vaikuttivat teoksen myönteiseen kokemiseen. Oma asennetta teosta kohtaan ilmensivät myös kahden lastentarhanopettajan toisiaan vastakkaiset ilmaukset:

"Eryteisesti kiinnostaa taulun tuttuus, tietynlainen rauhallinen asetelma, pojan hieman poissaoleva katse, surumielisyyys." (Lto 9)

"Saattaa olla että työ on hyvin henkilökohtainen taiteilijalle--- siksi tuli ensiksi mieleen etten itse pitäisi siitä niin paljon että hankkisin." (Lto 4)

Jälkimmäinen ilmentää lastentarhanopettajan näkökulmaa, jossa teoksen tehneelle taiteilijalle teos edustaa suhdetta omaan poikaan, ollen näin merkityksellinen juuri hänelle, kun taas edellä mainitulle lastentarhanopettajalle kuvan poikaan ei liity merkityksellisyyttä lisääviä tunnesiteitä. Teosta tarkastellaan näin henkilökohtaisella ulottuvuudella ja arvioidaan myös ei-esteettisin perustein.

Edellä mainituista viittauksista voidaan havaita, että teos oli tutkimukseen osallistuneille lastentarhanopettajille helppo kohdata, se representoi todellisuutta, eikä jättänyt mitään tulkintojen tai arvailujen varaan. Realistinen "valokuvamainen" esitystapa kuvasi todentuntuisesti kohdettaan, poikaa, jonka ajatuksista useat lastentarhanopettajat halusivat päästä selville. Näin he myös halusivat päästä osalliseksi taiteilijan teokseen kätkemästä viestistä, jonka hän maalaamansa pojan kautta oli tarkoittanut välittyväksi.

Kokonaisuudessaan teos toimi välineenä esteettisen viihtyvyyden saavuttamiseen. Teoksessa täytyivät myös esittävyuden, kiinnostavuuden ja ymmärrettävyyden vaatimukset. Tällainen taiteen havainnointitapa kuvastaa Lepistön (1989) jaottelun mukaan esteettis-elämyksellistä tapaa havainnoida teoksia. Lastentarhanopettajat ymmärsivät teosta, löysivät siitä tuttua, joka auttoi heitä viihtymään teoksen äärellä, kokemaan teoksen kautta esteettisen elämyksen ja nauttimaan teoksesta. Realistinen henkilökuvaus miellytti poikkeuksetta tutkimukseen osallistuneita lastentarhanopettajia, tämän osoittaa myös myönteisten viittausten määrä. Teoksen aihe liittyi myös oleellisesti lastentarhanopettajien jokapäiväiseen työhön ja arkeen. Teos herätti voimakkaasti heidän empaattisuutensa, liikautti heidän sisintään myönteisellä tavalla ja näinollen sai aikaan lähes poikkeuksetta myönteisen vastaanottokokemuksen syntymisen.

*"Laatikkomaisuus ei oikein viehätä."* Abstraktin taiteen vastaanotto

Abstraktia tyyliä edustavan Mondrianin Tableau II-teoksen vastaanotossa korostuivat viittaaminen aiheeseen (17 %), väreihin (11 %), rakenteelliseen sommitteluun eli muotoon ja kompositioon (13 %). Lisäksi teemaan (13 %) ja tunnelmaan (13 %) viitattiin. Teos herätti voimakkaita henkilökohtaisia tunteita ja mielipiteitä (17 %). Myös taiteilijan taitoja (7 %) ja teoksen taiteellista arvoa käsitteleviä viittauksia esiintyi (5 %). Teoksen maalauksellisuus, tyyli ja tekniikka eivät korostuneet. Myöskään katsojan omiin kokemuksiin eikä teoksen syntytaustaan viitattu. Viittauksista 40,5 prosenttia osoitti

myönteistä asennetta teosta kohtaan ja 59,5 prosenttia kielteistä asennetta teosta kohtaan.

Teoksen aihe ei jaksanut kiinnostaa tutkimuksen osallistuneita lastentarhanopettajia. Useat heistä pitivät teoksen aihetta muun muassa "yksitoikkoisena", "niin modernina ja kovana", ja "persoonattomana ja pinnallisena". Näistä ilmaisuista oli tulkittavissa kielteinen asenne teosta kohtaan, jota myös seuraava ilmaus osoittaa:

"Teos on jollakin tapaa "kova". Ei herätä ihastusta, jättää vähän kylmäksi."(Lto 9)

Abstraktin taiteen vastaanottoon liittyi myös voimakkaita tuntemuksia ja mielikuvia, mielipiteiden henkilökohtaisuus tuotiin esille. Teoksen ei-esittävä abstrakti tyyli jätti erään lastentarhanopettajan hämmennyksen valtaan.

"Kuvan sanoma ei avaudu minulle millään lailla, ehkä kyseessä onkin pelkkä väripalaleikki (mutta katsojalle tulee kiusaus järjestellä palat uuteen malliin)."(Lto 5)

Koska abstrakti teos ei suoranaisesti esitä mitään, on katsojan yritettävä ymmärtää teosta luomalla teokselle merkityksiä teoksen edustaman muodon ja värin avulla. Teoksen geometrinen muoto toi useille lastentarhanopettajille mieleen "päiväkodin rakennuspalikkatornin" tai "kirjahyllyn, jonka voi koota mieleisekseen" tai siitä "tulee mieleen muotojen värittäminen esikoululaisilla", tai "pohjapiirros". Teoksesta esiin nousevat mielikuvat vaikuttivat lastentarhanopettajille teoksesta välittyvään tunnelmaan, joka eräs lastentarhanopettaja koki "laitosmaisena ja kylmänä". Teoksen värit herättivät teoksen muodon ja rakenteellisen sommittelun lisäksi merkittävästi huomiota. Erään lastentarhanopettajan mukaan: "Väreillä voi saada paljon aikaan." Värit koettiin useiden lastentarhanopettajien mukaan myönteisesti "harmonisena".

Teosta arvioitiin myös kokonaisuutena. Teoksen värit ja rakenteellinen muoto koettiin useiden lastentarhanopettajien mukaan kiinnostavana ja myös myönteisenä vaikuttajana kokonaisuuden muodostumiseen.

"Taitavasti rakennettu."(Lto 8)

"Taulussa on selkeät värit ja muodot."(Lto 9)

"Teos herättää tutkimaan, kuinka muutamalla värillä ja viivalla saadaan tasapainoinen tila aikaan."(Lto 1)

Teoksen kompositio nostatti kolmen lastentarhanopettajan mieleen mielikuvia, jotka koettiin teoksen kiinnostavuutta vähentävinä tekijöinä. Mielikuvat aiheuttivat myös kielteisen asenteen teosta kohtaan. Teos symboloi heille liiallista järjestelmällisyyttä ja säännönmukaisuutta.

"En erikoisemmin pidä kuvasta, sillä se on niin säännönmukainen ja yksitoikkoinen."(Lto 3)

"Laatikkomaisuus ei oikein viehätä. Tulee liian järjestäytynyt olo."(Lto9)

"Se on jotenkin sopimattoman järjestelmällinen minun sotkuiselle ja kiemuraiselle sisimmälleni. Ahdistaa että asiat ovat noin hyvin järjetyksessä, olen siis kateellinen."(Lto 4)

Taiteen määrittelyyn liittyvissä ilmaisuissa useat lastentarhanopettajat kyseenalaistivat vastaanotetun teoksen taiteena, sekä taiteilijan taitoja arvioitiin viittaamalla teoksen

toteuttamisen helppouteen. Heidän käsityksensä mukaan abstraktin taiteen tekeminen ei vaadi juurikaan ammattitaitoa.

"Voisi olla kenen tahansa tekemä: päiväkotilapsen, minun tai Picasson." (Lto 5)

"Minäkin saisin varmaan aikaan tuontyyppistä taidetta." (Lto 7)

Edelliseen liittyvät ilmaukset "Ei tämä ole taulu" ja "En pidä tästä tauluna" eivät kokonaan kiellä teoksen asemaa taiteena lähinnä luokittelevassa mielessä. Teoksen värit ja muodot voivat olla kytkettynä näiden lastentarhanopettajien mukaan tuotokeskeisesti ajateltuna johonkin toiseen yhteyteen:

"Kuva on osa tapettia, osa vessan seinää, tai osa välisermiä. Kankaana voisi mennä, pussilakana pojalle, tai ison tilan seinälle, jossa muutkin (liinat jne.) samaan sävyyn." (Lto 6)

Abstraktin taiteen vastaanotossa lastentarhanopettajien mielipiteet jakautuivat kahtia. Taidetta kohtaan asetetut odotukset täyttyivät teoksen kohdalla osittain. Teoksen esteettisenä ja elämyksellisenä kokemiseen vaikuttivat lähinnä teoksen värit. Vaikka abstraktia taidetta arvioidaan tavallisesti ei-esittävyys näkökulmasta käsin, tarkastelivat useat lastentarhanopettajat kuitenkin teosta arvioimalla sen esittävyyyttä. Teoksen aiheeseen viitanneet lastentarhanopettajat kokivat aiheen yksitoikkoiseksi ja teoksen muodon säännönmukaisuus, liika "järjestelmällisyys" ei miellyttänyt useita lastentarhanopettajia. Teoksen ei-esittävyys ja sen herättämät mielikuvat vaikuttivat näin ollen kielteisen asenteen muodostumiseen teosta kohtaan.

*"En pidä, mutta kiehtoo. - En pidä tämän tyylistä 'tarinoista'."* Surrealistisen taiteen vastaanotto

Lastentarhanopettajille diakuvina esitetyistä teoksista kaksi teosta edustivat surrealistista tyyliä. Koska tarkoituksena oli eritellä yksittäiseen teokseen kohdistuvat viittaukset, ei näin ollen voida tarkastella edellä mainittuihin teoksiin suhtautumista yhdessä.

Surrealistista tyyliä edustavan Dalin Die brennende Giraffe-teoksen vastaanotossa korostuivat voimakkaimmin aiheeseen (15 %), teemaan (15 %), teoksen muotoon ja pintaelementteihin (12 %), sekä teoksen tunnelmaan (9 %) viittaaminen. Myös teoksen väreihin (9 %), tyyliin (9 %), taiteilijan ansioihin (5,5 %) ja maalauksellisuuteen (4,5 %) viittaavia, sekä taiteen määrittelyyn (4,5 %) liittyviä viittauksia esiintyi. Teos herätti katsojassa voimakkaita mielipiteitä (15 %), joita myös sanallisesti rikkaasti ilmaistiin. Teoksen syntytaustaan (1,5 %) viittaaminen ei korostunut, eikä käytettyyn tekniikkaan ja katsojan omiin kokemuksiin liittyviä viittauksia esiintynyt. Viittauksista 57 prosenttia oli teosta kohtaan kielteistä asennetta osoittavia, 43 prosenttia myönteistä asennetta osoittavia.

Dalin teos edustaa fiktiivistä todellisuutta, jota ymmärtääkseen ei voida lähestyä esittävyys- tai jäljittelevyys-ulottuvuudella. Saarnivaaran (1993) mukaan kuvakieleltään fiktiivinen taide edellyttää tulkintaa tullakseen ymmärretyksi, näin katsojalla on keskeinen asema teoksen merkityksen muodostamisessa. Katsojan kiinnostuksen kohteena on ulkoisen maailman sijasta sisäinen maailma. (Saarnivaara 1993, 73.) Teoksen teema herätti useita lastentarhanopettajia pohtimaan teoksen sanomaa ja maalauksen tarkoitusta.

"Tulee miettineeksi useaan otteeseen, että mitähän kaikkea sisältyneekään tämän työn kummallisuuksiin." (Lto 4)

"Tässä työssä piilee kyllä sanottavaa itse kullekin katsojalle kirjan verran, mutta katsojan kirja on ihan erilainen kuin taiteilijan itsensä. Kolmekymmentäluvun Saksa saattaisi antaa tarkasteluun lisäperspektiiviä." (Lto 5)

Jälkimmäisessä viittauksessa ilmaus, jossa "...katsojan kirja" on ihan erilainen kuin taiteilijan itsensä..." kuvastaa näkemystä, jossa lastentarhanopettaja näkee teoksen taiteilijan sisäisen ilmaisuvoiman ja mielenliikkeiden synnyttämänä, jollaista näkemystä myös taiteen ilmaisuteoria korosti. Teokselle ei myöskään ole yhtä ainuttakaan tulkintaa, vaan katsoja sallii erilaisten tulkintojen mahdollisuuden. Jaukkurin (1993) mukaan taide on kehittynyt kielen kaltaiseksi. Taideteoksen merkitys, eli se mitä teos haluaa sanoa, syntyy vasta katsojan kanssa käytävässä vuoropuhelussa. Näin teoksen sisältö, se mihin teoksen kieli viittaa, määrittyy katsojan omasta maailmasta. (Jaukkuri 1993, 18.) Toisaalta perehtymällä kyseisen ajan ilmiöihin voidaan löytää yhteyttä teoksen sisältöön. Surrealistisen taiteen kohdalla aiheet syntyvät taiteilijan alitajuisista mielenliikkeistä, yhteyttä todellisuuteen tai ajanilmiöihin ei välttämättä löydy. Lastentarhanopettajien mielipiteet jakaantuivat kahtia aiheen miellyttävyyden suhteen. Teoksesta joko pidettiin tai siitä ei pidetty. Teoksesta välittyvä tunnelma, aihe ja teema herättivät useissa lastentarhanopettajissa voimakkaita tunteita ja kielteisiä mielikuvia. Kielteisesti teokseen aiheeseen suhtautuneet lastentarhanopettajat perustelivat näkemyksiään seuraavasti:

"En pidä, ainakaan aluksi, jotenkin irvokas." (Lto 1)

"En pidä, outo. En ymmärrä. Tai voisin pitää, mutten voisi näyttää kenellekään taulua koska en kannata "aihetta". Selittämätön, pelottavakin." (Lto 6)

"Ahdistava kuva, tulee mieleen kuolema tai erittäin vakava sairaus." (Lto 10)

"Sykähdyttävä kuva. Tulee tuskainen ja karmiva olo." (Lto 2)

"Tuo tuskan ja kivun mieleen." (Lto 1)

Vaikka erään lastentarhanopettajan mielestä taiteilija oli tehnyt ansiokasta työtä, teoksen yksityiskohdat herättivät mielenkiintoa, korostui aiheen merkitys kuitenkin vastaanotossa ja päällimmäiseksi hänelle jäi tunne epämiellyttävästä katsomiskokemuksesta.

"Upeasti tehty, riittää katsottavaa ja ihmettelemistä. Aihe hyvin kammottava. Enpä haluaisi itse olla tuossa paikalla, niin lohduttoman avuton on tuo kirahviparka ja tuskainen." (Lto 4)

Vastakohtaisesti edellisille viittauksille eräs lastentarhanopettaja koki teoksen myönteisesti teoksesta välittyvän tunnelman vuoksi, jota hän kuvasi "tarunhohtoiseksi ja mielikuviukselliseksi". Teoksen runsas yksityiskohtien määrä kiinnitti useiden lastentarhanopettajien huomion. Teoksen yksityiskohtia luettiin ja yritettiin värikkäästi tulkita ja etsiä taiteilijan alitajuisille mielenliikkeille symbolimerkityksiä.

"Ihanat laatikot reidessä, panee miettimään kuvan sanomaa. Mitä tappeja on toisen naisen selässä." (Lto 8)

"Anoreksiatytöt muotinäytöksessä. Palava kirahvi kuvaa menetettyjä kiloja, muotoja. Avonaiset laatikot: antaa ruokaa, rakkautta, lohtua ja lämpöä." (Lto 10)

Teoksen voimakas väritys kiinnitti myös erään lastentarhanopettajan huomion: "Aiheena raskas, värienkäyttö erikoinen (ei miun maun mukkaan)". Teoksen väriyksellä viitattiin

myös taiteilijan ansioihin, yleisesti väreihin viittaavat useiden lastentarhanopettajien ilmaukset olivat myönteisiä.

"Värit ovat sielua hivelevät." (Lto 4)

"Turkoosi ja keltainen hyvät värit." (Lto 6)

"Värityksen onnistunut." (Lto 9)

"Ainut hyvä kuvassa on värit ja valoisa vaikutelma." (Lto 3)

Surrealistista tyyliä edustavan Dalin teoksen vastaanottokokemuksissa korostuivat eniten lähinnä aihe ja teema ja teoksen yksityiskohdat. Teoksen värit, sen välittämä tunnelma ja taiteilijan ansiot saivat myös viitteitä. Mielenkiintoisuus suhteessa teoksen miellyttävyyteen jakaantuivat kahtia. Teos kiinnitti lastentarhanopettajien huomion, sitä pidettiin mielenkiintoisena. Se herätti ajatuksia rakenteellisten yksityiskohtiensa ja teokseen sisältyvän symbolismin vuoksi, mutta teoksen aihe ja teema ja sen välittämä tunnelma koettiin useiden lastentarhanopettajien taholta kielteiseksi. Näin ollen vastaanottokokemus jäi valtaosin epämiellyttäväksi.

Toisen surrealistisen teoksen, Kahlon Henry Fordin sairaala-teoksen vastaanotossa korostuivat voimakkaimmin teoksen aiheeseen (17 %), omiin tuntemuksiin (17 %), sekä teemaan (17 %) viittaaminen. Lisäksi huomiota kiinnitettiin teoksen rakenteellisiin yksityiskohtiin (10 %), teoksen välittämään tunnelmaan (11,5 %), taidetyyliin (8 %) ja taiteilijan ansioihin (6,5 %). Värit (3 %), käytetty tekniikka (2 %) ja taiteen määrittelyyn (3 %) liittyvät viittaukset eivät korostuneet vastaanotossa, eikä maalauksellisuuteen liittyviä viittauksia esiintynyt. Viittauksista 82 prosenttia liittyi kielteiseen suhtautumiseen teosta kohtaan ja 18 prosenttia myönteistä suhtautumista osoittaviin viittauksiin.

Teoksen aihe ja teema herättivät yhtä lastentarhanopettajaa lukuunottamatta hyvin voimakkaita kielteisiä kokemuksia:

"En näe tässä kuvassa mitään hyvää." (Lto 3)

"Outo, en pidä tästä." (Lto 6)

"Liian "kummallinen", en pidä tämäntyyllisistä "tarinoista". Alkaa ahdistaa. Tämä jollain tavalla masentaa ja tulee sellainen olo, että tätä ongelmaa olisi alettava selvittää, vaikka ei haluaisikaan." (Lto 7)

"Työ on karu, enkä pidä siitä, vaikka se kyllä räikeän rohkeasti koskettelee oikeaa elämää ja kokemusta." (Lto 4)

Teoksen aihe koettiin "hyvin erikoiseksi", "aika kalseaksi" ja "hätkähdyttäväksi". Koska kaikki vastaajat olivat naisia, teoksen teema kosketti heitä voimakkaasti. Vastaanottokokemuksista heijastui naiseuden käsitteen pohtiminen, eläytyminen teoksen esittämään naishahmoon. Teoksen aihe toi useille lastentarhanopettajille mieleen synnytyksen ja lasten saamisen vaikeuden. He peilasivat omia myönteisiä kokemuksiaan synnytyksestä kuvan naisen kokemuksiin:

"Kenties kyseessä synnytys, olen kokenut omat synnytykseni toisenlaiseksi, joten maalaus ei saa minussa vastakaikua." (Lto 1)

"Tulee ajatuksia synnytyksestä, mutta ne eivät olleet ikäviä kokemuksia, niinkuin tämän kuvan katseleminen on." (Lto 3)

Teoksen aiheen myötä syntynyt tunnelma koettiin "kylmäksi ja kolkoksi". Useat lastentarhanopettajat lukivat ja tulkitsivat teosta luettelemalla sen ulkoisia yksityiskohtia

etsien niille symbolimerkityksiä. Teos nostatti heissä kielteisiä mielikuvia, jotka aiheuttivat hämmennystä:

"Kamala kuva, nainen on menettänyt lapsensa ja toivonsa koskaan saada omia lapsia. Taustalla tehdas, jossa lapsia tuotetaan, mutta tämä nainen on suljettu kaiken ulkopuolelle, hylätty, hän ei täytä normeja. Hylättynä hän makaa ja tekee kuolemaa." (Lto 10)

"Synnytys-sairaala, naisella ongelmia, vaalea nainen synnyttää (kö?) tumman lapsen - pelkoa. Seksuaalisuutta kuvassa, nainen aivan alasti. Sänky pihalla kuvaa yksinäisyyttä, avuttomuutta, julkisuutta." (Lto 6)

"Hieman irstas, naivi, irrallinen, syntymä, uuden alku, en ymmärrä minkä?! Julkisuus, naisen tuska kaikkien nähtävissä. Irrallaan elämästä ! En tykkää ! Sekava!" (Lto 9)

Teoksen merkitys taiteena asetettiin kyseenalaiseksi. Tähän vaikutti teoksen aihe, joka ei erään lastentarhanopettajan mukaan edustanut aihetta, joka voitaisiin laittaa esiin julkisesti. Hän haki "järkeä" teokselle. Hän perusteli itselleen taiteilijan tarkoitusta maalata teos terapeutisena keinona purkaa sisäisiä jännitteitään.

"Hätkähdyttävä, liikaa symbolismia. Tämä ei minusta sovi oikein mihinkään, taiteilijan ateljeen jälkeen. Kenelle taiteilija tällaisen taulun tekee? Purkaa jonkun oman sairaalakokemuksensa -traumansa, eli siinä mielessä tehtävänsä tehnyt ilman kenenkään katsomatta." (Lto 5)

Teos ei täyttänyt lastentarhanopettajien taiteelle asettamaa esteettisyyden vaatimusta. Teoksessa esiintyvä ihmishahmo edustaa tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien omaa sukupuolta, mikä myös osaltaan vaikuttaa voimakkaampana kokemuksena, mikäli teoksessa esiintyvä henkilö olisi ollut eri sukupuolta. Bernard (1972) on tutkinut sukupuolen vaikutusta esteettiseen reagointiin suhteessa taideteoksiin sekä sukupuolen vaikutusta valintoihin suhteessa teoksen aiheeseen. Erot sukupuolten välillä ilmenivät valintoina sekä taiteilijan edustaman taidetyylin välillä että teoksen edustaman aiheen välillä. Tutkimuksesta ilmeni että naiset kiinnittivät enemmän huomiota teoksen aiheeseen, joka edusti heidän omaa sukupuoltaan kuin vastakkaista sukupuolta. (Bernard 1972, 663-666.)

Päällimmäiseksi Kahlon surrealistista tyyliä edustavan teoksen katsomiskokemuksessa nousi voimakas henkilökohtaisten mielipiteiden esille tuominen teoksen aihetta ja teemaa kohtaan. Mielipiteet kuvastivat kielteistä suhtautumista teosta kohtaan, joka käsitteli naiseuden olemusta useiden lastentarhanopettajien mukaan hyvin paljastavalla, julkisella tavalla. Myös teoksen sisältämä symbolismi herätti lastentarhanopettajissa ahdistavia ja vastenmielisiä mielikuvia. Sellaisenaan se ei edustanut käsitystä miellyttävästä taiteesta.

*"Värikäs, idyllinen kuva."* Ekspressionistisen taiteen vastaanotto

Ekspressionistista tyyliä edustavan Wassily Kandinskyn Maalaus jossa taloja-teoksen vastaanotossa korostuivat eniten viittaaminen väriin (16 %), aiheeseen (14 %), teemaan (13 %) teoksen muotoon (13 %), ja teoksen herättämään tunnelmaan (11 %). Katsoja toi myös henkilökohtaisen mielipiteensä esille (13 %). Lisäksi viittauksia esiintyi taidetyyliin (9 %) sekä taiteilijan taitoihin (8 %). Käytettyyn tekniikkaan (1,5 %) ja omiin kokemuksiin (1,5 %) liittyvät viittaukset eivät korostuneet, samoin maalauksellisuuteen,



teoksen syntytaustaan ja taiteen määrittelyyn liittyviä viittauksia ei esiintynyt. Viittauksista 81 prosenttia kuvastaa myönteistä asennetta teosta kohtaan ja 19 prosenttia kielteistä asennetta teosta kohtaan.

Useat lastentarhanopettajat kokivat teoksen värit voimakkaasti ja hyvin myönteisesti. Työ koettiin "värikkäänä" ja "idyllisenä".

"Aika ihana värien käyttö."(Lto 5)

"Värit iloisia."(Lto 6)

"Runsasvärinen teos, kauniit värit."(Lto 8)

"Värien harmoniaa."(Lto 9)

Paulssonin ja Paulssonin (1984, 63) mukaan Kandinsky halusi jalostaa sen, mitä hän kutsui taiteessa "henkiseksi". Hän synnytti värit ja muodot tietoisuudesta, ei todellisuuden havainnoinnista. Lastentarhanopettajat etsivät myös teoksen väreille symbolisia merkityksiä. Erään lastentarhanopettajan mukaan teoksen "Värit kertovat vahvoista tunteista: rakkautta, iloa, lämpöä, intohimoa ja seikkailua." Värien käyttö yhdistettiin myös tunnelmaan. Värien sopivuudesta teoksen tunnelmaan esiintyi ristiriitaisia mielipiteitä.

"On käytetty paljon värejä, tulee rauhallinen vaikutelma." (Lto 2)

"Työ on hyvin värikäs, mutta silti niin surullinen."(Lto 4)

Teoksen teema herätti lastentarhanopettajissa sekä myönteisiä että kielteisiä mielikuvia ja muistikuvia. Myönteisesti teokseen suhtautuvat yhdistivät teoksen teeman johonkin tuttuun ennenkokemaansa hetkeen tai tilanteeseen.

"Tulee mieleen turvallinen kotiympäristö, jossa viihtyy. Siellä voi istua tuttu mummo pihalla ja jäädä juttelemaan."(Lto 3)

"Ihana kyläyhteisö. Tällaista kuvaa katsoo hieman pidemmänkin ajan. Ottaisin kotiini. "(Lto10)

"Satumaa, josta iloisia mielikuvia."(Lto 6)

"Sekava, mutta kaunis. Köyhyys, ahtaus, luovuttaminen aistittavissa taulusta. "(Lto 9)

Teoksen edustama tyyli ei miellyttänyt joitain lastentarhanopettajia. Teoksen tekotapa ilmensi heidän mukaansa lapsenomaista kuvaamista ja näinollen ei vaatisi tekijältään taitoa. Viittaukset kyseenalaistavat teoksen merkityksen hyvänä, arvostettuna taiteena.

"Tyyli kummallinen."(Lto 7)

"Kotiini en kyllä haluaisi, ei kokonaisuutena minun mieleeni (naivistinen?) lapsenomainen.

Vapaa-aikana tulisi työ liikaa mieleen (ei mielestäni hyvä asia)."(Lto 8)

Teoksen rakenteellista sommittelua pidettiin useiden lastentarhanopettajien mielestä sekavana. Seuraavista ilmauksista ei kuitenkaan välittynyt kielteinen asenne teosta kohtaan, vaan teoksen "sekavuudesta" huolimatta viittauksista oli tulkittavissa mielenkiinto teosta kohtaan.

"Ilman teoksen nimeä olisi voinut mennyt pitkään ennenkuin olisin hahmottanut talot. Aika ihana värien käyttö, mutta muuten vähän sekava (viivalinjat liian vaihtelevia)."(Lto 5)

"Aluksi piti katsoa nimi, jotta ymmärtäisi, mistä taulu kertoo."(Lto 1)

"Ihmishahmo etualalla rauhoittaa, vaikka tausta onkin sekavan oloinen, samoin etualalla oleva "pelto", tie."(Lto 2)

Teoksen vastaanotossa korostuivat voimakkaimmin värien kokeminen, jota kautta elämyksellisyys saavutettiin. Myös teoksen rakenteellisen sommitteluun kiinnitettiin huomiota. Teos herätti voimakkaita henkilökohtaisia mielipiteitä. Teokseen suhtauduttiin yleisesti myönteisesti, johon myös teoksen värit vaikuttivat. Kandinskyn (1988) mukaan väri on keino vaikuttaa suoranaisesti sieluun (Kandinsky 1988, 59). Ehkä juuri tuo värien harmonia kosketti useiden lastentarhanopettajien sisintä. Teoksen edustama tyyli ei kuitenkaan miellyttänyt kaikkia lastentarhanopettajia. Ekspressionistisessa taiteessa lähtokohtana on taiteilijan sisäinen tunnetilan ilmaisu. Teoksen sommittelu nousee tärkeäksi tunteen ilmaisukeinoksi. Muotoja ja värejä on vapaus käsitellä piittaamatta ulkoisesta todellisuudesta sisäisen näkemyksen ohjaamana. Se, miten hyvin katsoja pysty aistimaan teoksesta taiteilijan sisäisen tunnetilan, auttaa häntä kohtaamaan teoksen taiteena.

Kokosin lastentarhanopettajien edellä kuvatut arvioit viidestä diakuvana esitetystä teoksesta taulukkoon. Taulukosta ilmenevät heidän henkilökohtaiset mieltymyksensä kutakin teosta kohtaan.

TAULUKKO 2 Lastentarhanopettajien asenteet viittä diakuvana esitettyä teosta kohtaan

teos	lastentarhanopettajat									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+
2.	+	-	-	-	-	-	+/-	+	+/-	-
3.	+/-	+/-	-	+	-	-	-	+	+	-
4.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
5.	+/-	+	+	+	+	+	+	-	+	+

teokset: 1. Järnefelt  
2. Mondrian  
3. Dali  
4. Kahlo  
5. Kandinsky

selitykset: + = myönteinen asenne teosta kohtaan  
- = kielteinen asenne teosta kohtaan  
+/- = osittain myönteinen asenne / osittain kielteinen asenne

Taulukosta voidaan havaita, että realistinen taide miellytti kaikkia tutkimukseen osallistuneita lastentarhanopettajia. Myös ekspressionistinen tyyli oli yleisesti pidetty. Abstraktilla taiteella on myös oma kannattajajoukkonsa, joskaan teos ei miellyttänyt kaikkia. Surrealististen teosten arvioinnit tukivat osittain toisiaan. Surrealistisesta taiteesta ei pidetty lähinnä aiheiden epämiellyttävyyden vuoksi. Lastentarhanopettajat tarkastelivat taidekuvia omista lähtökohdistaan käsin. Taiteen elämyksellinen tarkastelu on Viitanen (1998) mukaan subjektiivinen prosessi, jossa vastaanottaja suhteuttaa taideteoksen sisällön, muodon, viestin ja merkityksen tutkimisen omaan kokemusmaailmaansa. Näin taidekuvasta tehdyt tulkinnat ovat yksilöllisiä. (Viitanen 1998, 12.)

Aiemmat kokemukset taiteesta vaikuttavat lastentarhanopettajien tapaan suhtautua eri taiteenmuotoihin ja yleensä siihen millainen merkitys taiteella on heille. Kysyttäessä lastentarhanopettajilta heidän aiempia taidekokemuksiaan, liittyivät vastaukset taiteen

vastaanottoon niin myönteisinä kuin kielteisinäkin kokemuksina. He eivät nimenneet mitään erityistä taiteilijaa myönteisten tai kielteisten kokemustensa yhteydessä vaan toivat julki mielipiteitään enemmänkin yleisellä tasolla. Mainittavaa myönteisissä eri taiteenlajien vastaanottokokemuksissa oli jo aiemmin esiintullut kauneuden, esteettisyyden ja elämyksellisyyden korostuminen, joita koettiin "taidenäyttelyssä, elokuvissa, ja kirjan parissa". Kaipuuta taiteen pariin kuvastavat myös seuraavat kahden lastentarhanopettajan vastaukset, joissa taidetta hankittaisiin tai taiteen pariin hakeuduttaisiin vaikkakin heidän mukaansa "valitettavan usein taide myös maksaa, rajoittaa lapsiperheen osallistumista" sekä "taiteen ostaminen on kallista, haluaisin hankkia jotain kaunista, mutta siihen ei ole varaa".

Eräiden lastentarhanopettajien mukaan taiteeseen liittyy kielteisiä ilmiöitä, joita esimerkiksi ovat "tiettyjen taidelajien elitistisyys". Sederholmin (1994, 26) mukaan modernismia kritisoitaessa sitä on usein syytetty elitistiseksi juuri sen vuoksi, että modernismin on ajateltu tarkoituksellisesti ylläpitäneen kuilua taiteentekijöiden ja yleisön välillä. Myös erään lastentarhanopettajan vastauksesta kuvastuu henkilökohtainen ärtymys nykytaiteeseen suhtautumista kohtaan. Hänen mukaansa tietyt ihmiset ovat ymmärtävinään nykytaidetta vain sen vuoksi että kuuluvat tiettyihin piireihin, joissa on tapana käydä taidenäyttelyissä ja joissa nykytaiteen "ymmärtämistä" pidetään sivistyksen mittana, jota taas tavalliset ihmiset eli suuri yleisö eivät ymmärrä:

"Jonninjoutavuus "hienous", hienostelevat ihmiset taiteen äärellä, jotka eivät ymmärrä taiteesta mitään, mutta ovat läsnä kun se on hienoa."(Lto 5)

Myös erään toisen lastentarhanopettajan näkökulma viittaa hänen käsitykseensä yleisestä ajattelutavasta, jossa moderni taide ymmärretään vain tietyn ihmisryhmän oikeudeksi.

"Tekotaide", eliittitaide, ts. suhtautumistapaa, jossa taiteen tekemistä, mutta myös kokemista pyritään rajaamaan niin että se koskee jotain, jotain ei."(Lto 6)

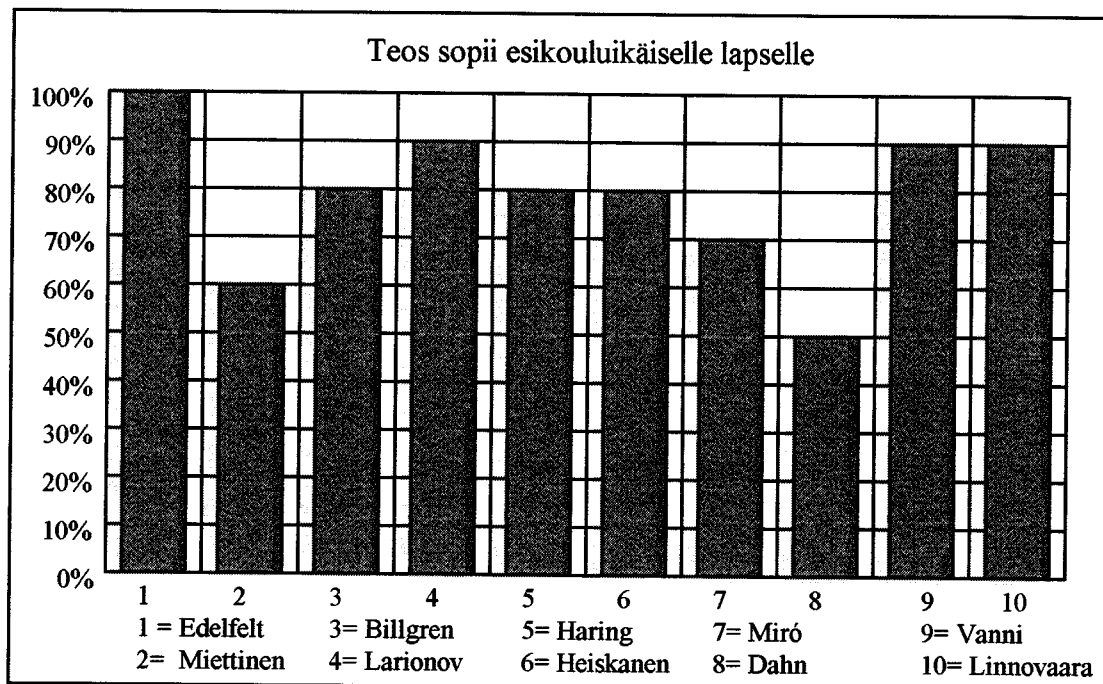
Hän jatkaa kuitenkin lisäämällä oman henkilökohtaisen mielipiteensä, joka kumoaa hänen yleisenä ajattelutapana olettamansa näkökulman:

"Tällaisia kriteereitä ei taiteen suhteen ole olemassa oikeasti, vaan taide kuuluu (aina ja joka paikassa) kaikille."(Lto 6)

## 7.2.2 Taidekuvina esitettyjen teosten vastaanottotavat

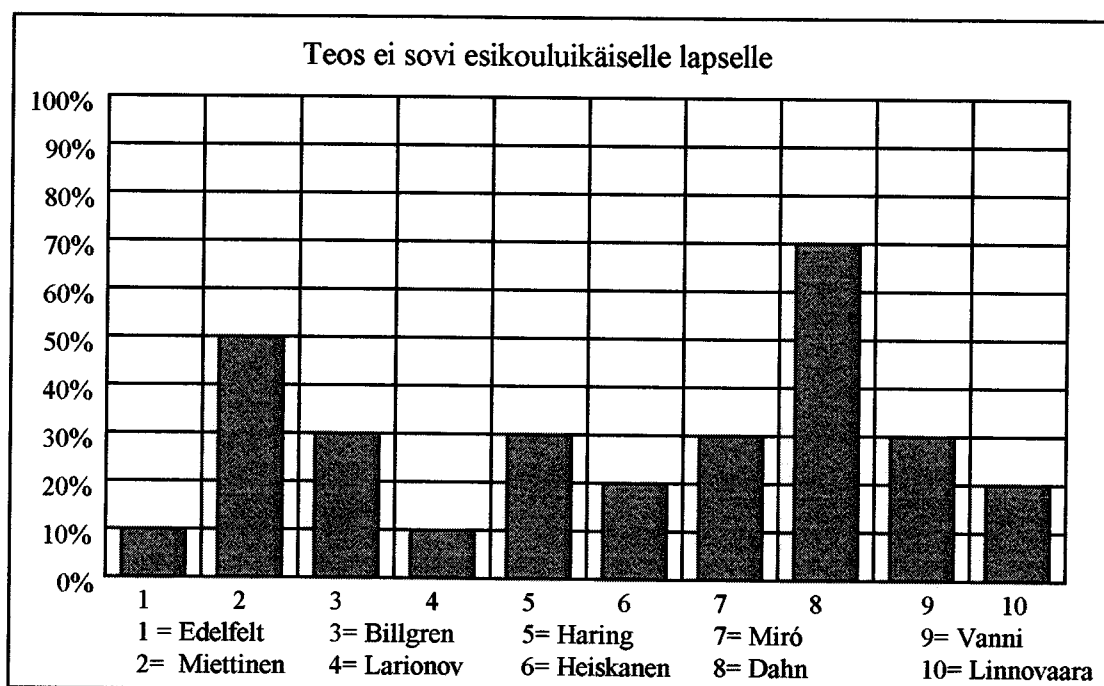
Lastentarhanopettajia pyydettiin tutustumaan seinällä oleviin taidekuviin. Heitä pyydettiin arvioimaan, mitä taideteoksia he valitsisivat esillä olevien kuvien joukosta lähtiessään suunnittelemaan esikouluikäiselle lapselle taiteen vastaanottoon liittyvää käytännön tilannetta. Heitä myös pyydettiin perustelemaan sanallisesti valintaansa. Lastentarhanopettajia informoitiin tämän osion alussa siten, että mikäli he kokevat, että teos joltain osin sopii esikouluikäiselle ja joltain osin ei taas sovi, voidaan laittaa rasti molempiin vaihtoehtoihin. Tällä menettelyllä pyrin selvittämään tarkemmin valintojen taustalla olevia perusteita. Mielipiteet taulukoitiin diagrammehin ja lastentarhanopettajien sanalliset perustelut luokiteltiin tutkimusta varten laaditun luokittelurungon avulla. Näin sain eriteltyä valintojen taustalla olleet perusteet. Lastentarhanopettajien mielipiteet

jakaantuivat sekä esikouluikäiselle sopiviin teoksiin, että esikouluikäiselle sopimattomiin teoksiin seuraavasti:



KUVIO 4 Kymmenen taidekuvan jakautuminen esikouluikäiselle sopiviin teoksiin

Edellä esitetystä kuviosta voidaan yleissilmäyksen omaisesti havaita, että tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien mielestä tässä tutkimuksessa käytetyt teokset pääsääntöisesti soveltuivat hyvin esikouluikäiselle lapselle. Selkein ero ilmeni mielipiteiden jakaantumisena kahtia Miettisen (60 %) ja Dahnin (50 %) teosten kohdalla.



KUVIO 5 Kymmenen taidekuvan jakautuminen esikouluikäiselle sopimattomiin teoksiin

Kuviossa viisi kuvioon neljä verrattuna kubistista tyyliä edustavan Miettisen teoksen, sekä ekspressionistista tyyliä edustavan Dahnin teoksen prosentiosuuksiin on tullut muutoksia. Miettisen osuus on laskenut 50:een prosenttiin ja Dahnin osuus noussut 70:een prosenttiin. Tämä selittyy sillä, että näiden kahden teoksen kohdalla ensinnäkin Miettisen teosta arvioitaessa yhden teosta arvioineen lastentarhanopettajan mukaan teos sisälsi esikouluikäiselle sekä sopivia että sopimattomia elementtejä. Sama ilmeni Dahnin teoksen kohdalla kahden lastentarhanopettajan mielestä. Tällainen teosten tarkastelutapa ilmentää tutkimustehtävään ja yksittäisiin teoksiin paneutumista sekä esikouluikäisten lasten erityispiirteiden huomioonottamista.

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin kunkin yksittäisen taidekuvana esitetyn teoksen kohdalla lastentarhanopettajien arvioita ja teosvalintojen taustalla olevia perusteita, joihin he viittasivat päätyessään joko hyväksymään tai hylkäämään teoksen esikouluikäiselle lapselle sopivana teoksena.

#### *Albert Edelfeltin Leikkiviä poikia rannalla-teoksen vastaanotto*

Realistinen Edelfeltin teos sopi lähes poikkeuksetta lastentarhanopettajien mielestä esikouluikäiselle lapselle. Teoksen aihe (15 %) ja teema (21 %) miellyttivät heitä, myös teoksen välittämä tunnelma (10 %) ja kuvan tarjoama välineellinen tehtävä (13 %) olivat valinnan perusteena. Teos herätti myös myönteisiä tuntemuksia (13 %) ja omakohtaisia kokemuksia (10 %). Lisäksi taiteilijan ansiot saivat myös mainintoja (8 %). Teoksen väreihin, käytettyyn tekniikkaan ei viitattu, kuva ei myöskään asettanut rajoituksia lapsikatsojalle. Viittauksista 98 prosenttia osoitti myönteistä suhtautumista teosta kohtaan, kielteistä suhtautumista osoittavien viittausten jäädessä 2:een prosenttiin.

Teoksen aihe edusti lastentarhanopettajille kuten myös yleisesti suomalaisille hyvin tuttua ja merkityksellistä kohdetta, kesäistä rantamaisemaa siellä leikkivine lapsineen. Aiheen oletettiin myös miellyttävän lasta itseään.

"Yksi kauneimpia kuvia jossa lapsia on kuvattu, taulu on lapsillekin varmasti mieluinen."(Lto9)

"Esteettinen työ, kaunis katsella."(Lto8)

Teoksen teeman ajattomuus nähtiin myös valinnan perusteena.

"Kuin tätä päivää, vaikka maalauksella onkin ikää yli sata vuotta (pojat ovat poikia)."(Lto 5)

Teos herätti useissa lastentarhanopettajissa miellyttäviä muisti- ja mielikuvia. Erään lastentarhanopettajan mukaan teos on myös "hyvä keskustelun, mielikuvien pohjaksi." Teoksen tarkastelun avulla voidaan keskustellen päästä kesäisiin tunnelmiin ja rantaleikkeihin:

"Lasten kanssa syntyisi varmasti keskustelua vesileikeistä, järvelläolosta ja kesästä."(Lto 3)

"Työn äärellä voisi jutella lasten omakohtaisista kokemuksista kesän vietosta."(Lto 8)

"Taulun tiimoilta voimme yhdessä muistella kesäisiä päiviä rannalla, tunteita ja elämyksiä, joita se meille antaa."(Lto 9)

Myös opetuksellisen, turvallisuuteen liittyvän näkökulman otti eräs lastentarhanopettaja huomioon:

"Sopii, kaunis, tunnelmaa tihkuva teos, tulisi varmaan keskustelua tapahtuman vaaroistakin." (Lto 4)

Kesäisen rantatilanteen valokuvamainen jäljittely miellytti lastentarhanopettajia. Teos oli heidän mielestään: "Hyvin maalattu.", "Helppo ymmärtää." ja "Valokuvamainen, todellinen, siksi helppo mieltää." Eräs lastentarhanopettaja arvioi teoksen arvoa taiteena viitaten taiteilijan taitoihin: "Taulu voisi olla vaikka valokuva, se on niin aidon tuntuinen." Valokuvamaisuus ei välttämättä ole aina valinnan peruste, vaan se voi olla tilanteesta riippuen myös este valinnalle, kuten eräs lastentarhanopettaja totesi: "Aika valokuvamainen, jossain tilanteessa en sen vuoksi valitsisi."

Teoksessa täytyivät esittävyden, esteettisyyden, kiinnostavuuden ja ymmärrettävyyden vaatimukset, jotka toimivat nimenomaan valinnan perusteina. Lisäksi teoksen tarjoama välineellinen tehtävä muistikuvien herättäjänä ja lapsen kielellisen ilmaisun kehittäjänä todentui. Teoksen aihe miellytti lastentarhanopettajia ja sen oletettiin miellyttävän myös lasta, koska aihepiiri kuvasi lasta itseään ja oleellisesti lasten leikkeihin liittyviä toimintoja rannalla. Teos oli selkeä, "selittämättäkin selvä", eli helppo ymmärtää. Lastentarhanopettajien suhtautumisesta kuvastui myös henkilökohtainen, kiinnostunut ote teosta kohtaan.

#### *Olli Miettisen Asetelma (La Piste II) - teoksen vastaanotto*

Kubistista tyyliä edustavan Miettisen teoksen kohdalla esiintyi kahtiajakoisuutta teoksen sopivuudesta esikouluikäiselle lapselle. Teoksen vastaanotossa korostuivat teoksen aiheeseen (22,5 %) ja teemaan (12,5 %) ja teoksessa esiintyviin pintaelementteihin (15 %) liittyvät viittaukset. Teos herätti myös katsojan omat sekä myönteiset että kielteiset tuntemukset teosta kohtaan (22,5 %). Teoksella nähtiin myös olevan välineellinen tehtävä (10 %). Lisäksi teoksen edustama tyyli (7,5 %) ja käytetty tekniikka (7,5 %) saivat viittauksia. 65 prosenttia viittauksista liittyi teoksen sopivuuteen ja 35 prosenttia teoksen sopimattomuuteen esikouluikäiselle lapselle.

Perusteluina teoksen sopimattomuudelle esikouluikäiselle lapselle useat lastentarhanopettajat viittasivat ensinnäkin teoksen aiheeseen ja teemaan, sekä teoksen pintaelementteihin. Teoksen aihe ei herättänyt heidän mielenkiintoaan, oletettiin myös että teos ei välttämättä kiinnostaisi lapsia. Vastauksista välittyi myös edellä mainittujen lastentarhanopettajien henkilökohtainen mielipide:

"Mielenkiinnoton." (Lto 1)

"Ei ehkä kovin pitkään kiinnostaisi lapsia." (Lto 3)

"Ei välttämättä puhuttele kovinkaan paljon." (Lto 4)

"En ottaisi ensimmäisenä, työ ei sano minulle paljon." (Lto 8)

"Aikuismainen, sopii ruokahuoneen seinälle." (Lto 6)

Teoksen rakenteelliseen muotoon ja pintaelementteihin viitaten kaksi lastentarhanopettajaa osoitti myös kielteistä asennetta teosta kohtaan:

"Tylsä, kaavamainen." (Lto2)

"Raskas työ, esineet painavia ja liian irrallaan toisistaan." (Lto 10)

Teokseen myönteisesti suhtautuvien lastentarhanopettajien vastaanottokokemuksissa esiintyi eniten viittauksia teoksen pintaelementteihin, taidetyyliin ja käytettyyn tekniikkaan. Teos olisi "Turvallisentuntuinen valinta taidenäyttelyyn." Lisäksi teoksen rakenteellinen sommittelu koettiin selkeäksi ja toisaalta myös kiinnostavaksi:

"Selkeydessään lapsien on sitä helppo katsella ja siitä voisi saada innostusta omiin töihin. Asioiden järjestämisessä voisi tukea lapsen kehitystä."(Lto 4)

"Herättää arvailuja, miksi pullo on pöydällä, entä pensselit ja kirjat."(Lto 3)

Teoksen rakenteellista selkeyttä voidaan myös hyödyntää teosta tarkasteltaessa. Teoksen välineellinen tehtävä nähtiin lähinnä taidetyyliin ja tekniikkaan viittaavissa ilmauksissa:

"Kuvaamisen perusasioita käsiteltäessä hyvä esimerkki."(Lto 7)

"Voisi jälkepäin lasten kanssa kokeilla omien asetelmien kuvaamista."(Lto 5)

"Sopii hyvin mallista ja asetelmista piirtämiseen, vaikka se ei olekaan niin käytetty kuvataideaihe."(Lto 9)

Lähestyttäessä teosta esteettisyshakuisasti, teoksen aihe ei edustanut kaikkien lastentarhanopettajien mukaan esteettistä aihetta. Näin teos ei miellyttänyt heitä. Kielteisesti teokseen suhtautuvat perustelivat käsitystään lähinnä aiheeseen, teemaan ja teoksen rakenteellista muotoa käsittelevin viittauksin. Lähestyttäessä teosta ei-esteettisin perustein, voitiin teoksella nähdä välineellinen merkitys. Näin perusteluina teoksen sopivuudelle esikouluikäiselle esitettiin lähinnä rakenteelliseen muotoon, taidetyyliin, tekniikkaan ja tätä kautta välineelliseen tehtävään liittyviä perusteluita.

#### *Ernst Billgrenin Missing Fox- teoksen vastaanotto*

Surrealistista tyyliä edustavan Billgrenin teoksen vastaanottokokemuksissa korostuivat ensinnäkin viittaaminen aiheeseen (19 %) ja teemaan (17 %), teoksen pintaelementteihin (15 %) ja tunnelmaan (11 %). Lisäksi teos herätti lastentarhanopettajissa voimakkaita henkilökohtaisia tuntemuksia (13 %). Lastentarhanopettajien mielestä teos myös asettaa vastaanottajalleen tiettyjä vaatimuksia tai rajoituksia (8 %). Teoksella nähtiin olevan myös huomattava välineellinen tehtävä (11 %). Taidetyyliin, taiteilijan taitoihin eikä taiteen määrittelyyn liittyviä viittauksia esiintynyt. Viittauksista 74 prosenttia osoitti myönteistä suhtautumista ja 26 prosenttia kielteistä suhtautumista teosta kohtaan.

Teoksen aihe ja teema yhdistettynä teoksen välittämään tunnelmaan kiehtoi selvästi useita lastentarhanopettajia. Teoksesta välittyvä tunnelma koettiin "jännittäväksi" ja "sadunomaiseksi" ja eläinaihe esikouluikäisiä kiinnostavaksi. Teos herätti myös heissä myötäelämisen tunteita.

"Sadunomainen, kuin lasten satukirjan kuvitusta parhaimmillaan."(Lto 5)

"Ihana, vaikkakin surullinen, ehkä juuri siksi. Eläinaiheesta lapset ovat aina kiinnostuneita."(Lto 9)

"Kettu on jotenkin turvallinen eläin."(Lto 4)

Teos herätti myös kielteisiä mielikuvia. Kahden lastentarhanopettajan mielestä teoksen aihe ja teema olivat liian "epätodellisia ja surullisia" ja "värietyy synkkä". Vastaavasti eräälle toiselle lastentarhanopettajalle teoksesta "tulee mieleen ruumisarkku ja hautajaiset, ei todellinen tilanne." Teoksen aihe ja teema koettiin joidenkin

lastentarhanopettajien mielestä esikouluikäisen lapsen kannalta vaikeaksi ja arkaluontoiseksi. Teoksen vastaanotto vaatii heidän mukaansa kuoleman teemaan paneutumista ja teokseen tutustumista ennen teoksen esillelaittoa.

"Olisi työläs teos katsella ja vaatisi paljon aikuisen turvaa ja lähelläoloa."(Lto 4)

"Ei sovi noin vain lätkäistäväksi seinälle. Taulu täytyy keskustella ennen seinälle laittoa (tai satuilla)."(Lto 6)

Taiteen terapeutin merkityksen tiedostaminen välittyi selkeästi lähes kaikkien lastentarhanopettajien vastauksista. Vaikeita asioita ja tunteita voidaan lähestyä ja käsitellä myös taiteen kautta. Teoksella nähtiin olevan välineellinen tehtävä nimenomaan kuolemaan liittyvien asioiden käsittelyssä. Lasta voidaan auttaa samaistumaan kuvan hahmoihin ja tätä kautta elämään omaa vastaavanlaista kokemustaan, käsittelemään ehkä oman läheisenä menetystä. Kuitenkin vaikeaa aihetta tulisi käsitellä varoen:

"Voisi käsitellä sairautta tai kuolemaa kuvan kautta."(Lto 2)

"Erityisen puhutteleva kuva vaikkapa opetuskuvaksi. Vaikeita asioita ja tunnelmia on hyvä käsitellä eläinten välityksellä."(Lto 9)

"Kuoleman aihetta käsiteltäessä se voisi auttaa lasta pukemaan tunteita sanoiksi samaistuessaan kuvan henkilöihin."(Lto 4)

"Ehkä joku hiljainen lapsi löytää itsensä kuvasta katsomalla. Jos lapsi on menettänyt rakkaan ihmisen, kuva antaa helpotusta miten hyvä on lopussa."(Lto 6)

Valinnan perusteina teoksen vastaanotossa korostuivat teoksen mielenkiintoisuus, esittävyys, esteettisyys ja elämyksellisyys. Teos herätti lastentarhanopettajissa voimakkaita pääasiassa myönteisiä tunteita. Teoksella katsottiin olevan myös merkittävä välineellinen tehtävä. Päinvastaisesti teoksen valitsematta jättäneet kokivat teoksen aiheen sopimattomana omien voimakkaiden henkilökohtaisten teoksesta syntyneiden mielikuvien perusteella.

#### *Mihail Larionovin *Sotilas hevosen selässä*-teoksen vastaanotto*

Lähes kaikkien lastentarhanopettajien mielestä teos sopii esikouluikäiselle lapselle. Teoksen vastaanottokokemuksissa korostuivat viittaaminen aiheeseen (21 %) ja teemaan (14 %). Teos herätti lastentarhanopettajissa merkittävästi mielipiteitä ja pääasiassa myönteisiä tunteita (16 %). Viittauksia esiintyi myös teoksen rakenteellisiin ominaisuuksiin (14 %) ja teoksen väreihin (7 %). Teoksella nähtiin olevan myös välineellinen tehtävä (12 %). Taidettyli ja taiteilijan taidot eivät korostuneet valinnan perusteina, eikä käytettyyn tekniikkaan, taiteen määrittelyyn ja omiin kokemuksiin liittyviä viittauksia esiintynyt. 85,5 prosenttia viittauksista liittyi teoksen sopivuuteen ja 14,5 prosenttia teoksen sopimattomuuteen esikouluikäiselle lapselle.

Teoksen valinnee lastentarhanopettajat olettivat teoksen aiheen ja teeman sopivan esikouluikäiselle. Teoksen tunnelman oli erään lastentarhanopettajan mukaan "iloinen ja sadunomainen" joka "varmaan kiinnostaisi lapsikatsojaa". Käytetty tyyli oli taas erään lastentarhanopettajan mielestä "lapsellinen", taiteilijalla nähtiin "naivistinen, lapsenomainen ote" työhönsä. Teoksen valinnee lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan suhtautuneet kielteisesti teoksen edustamaan tyyliin, vaan lapsenomaisen tekoavan ajateltiin olevan lähellä lapsen omaa kuvakieltä, ja siksi myös miellyttävän lasta itseään.



Myös teoksen aiheeseen liittyvät yksityiskohdat ja värit olivat peruste valinnalle. Voidaan olettaa että lastentarhanopettajat ovat rinnastaneet kokemuksellisen tietonsa, joka on muodostunut lasten tuottamien kuvien aiheiden perusteella siihen, minkälaiset kuvat mahdollisesti kiinnostavat lasta.

"Tästä aiheesta "sotilas" varsinkin pojat ovat innostuneita."(Lto 9)

"Innostaisi varmaan omiin tuotoksiin (ainakin tyttöjä hevonen ja poikia sotilas)."(Lto 5)

"Lapset pitävät eläimistä. Vahvat värit, hyvä sommitelma."(Lto 10)

"Kuva on selkeä, värit hyvät ja taulussa on liikettä ja toimintaa."(Lto 9)

Teos voi toimia eräiden lastentarhanopettajien mukaan välineenä lapsen mielikuvituksen ja kielellisen ilmaisun tukemisessa tai lähtökohtana vaikkapa leikin pohjaksi, kuten usein myös satuja käytetään. Näin teos saadaan "elämään".

"Kuvalle voi keksiä jatkon tai kertomuksen. Kuvasta voisi kehittää jopa leikin."(Lto 3)

"Taulusta voisi keksiä vaikka tarinan lasten kanssa."(Lto 9)

"Iloinen uljas prinssi matkalla hakemaan prinsessaa. Sopii hyvin prinsessa Ruusunen -sadun jatkeeksi tai omaksi tarinakseen."(Lto 6)

Teoksen sopivuuteen vaikuttavia tekijöitä pohdittiin ja teoksesta löydettiin erilaisia näkökantoja, jotka vaikuttivat olennaisesti valintaan. Mielenkiintoinen näkökohta teoksen tarkastelussa oli erään lastentarhanopettajan perustelu, jonka vuoksi teos ei sopinut esikouluikäisille lapsille:

"En valitsisi siksi että se on niin kaunisvärinen, aiheeltaan varsinkin poikia kiinnostava, se on tunnelmaltaan niin vallankumouksellinen. Eipä siinä tietysti mitään pahaa olisi mutta jotenkin nuo kirjaimet keskellä teosta tuovat niin mieleen venäläisen aateajattelun."(Lto 4)

Edellä mainittu lastentarhanopettaja antoi oman subjektiivisen kokemuksena ja tietonsa vaikuttaa valintaansa. Hänen mukaansa teosta leimasi venäläinen vallankumouksellisuus, joka huokui teoksesta ja näin ollen peitti alleen kaiken muun näkyvän todellisuuden. Routilan (1986) mukaan taideteos tavalla tai toisella esittää eli representoi todellisuutta (Routila 1986, 71). Taideteoksessa on ensinnäkin Routilan (1986, 76) mukaan oma näkyvä todellisuus, joka tässä tilanteessa välittyi vastaanottajalle teoksen edustama aiheena ja myös teoksen nimenä ilmaistuna; Sotilas hevosen selässä. Myös teoksen selkeät ja kirkkaat värit edustavat ulkoista todellisuutta.

Näkyvän todellisuuden lisäksi teoksessa on myös myötätodellisuus. Se on todellisuus jota ei ole suoraan kuvattu mutta sen voi tulkita. Taideteoksen ulkoiseen hahmoon on olioistunut merkitys. Taideteos on merkki joka viittaa johonkin, siinä viesti kulkee tekijältä vastaanottajalle. Teoksen merkitys saa oliomaisen muodon eli olioistuu teoksen rakenteeseen. Taideteos esittää jotakin, mitä se ei ole, mutta joka on siinä. Taideteoksella on kyky huokua läpi jopa sellaista mitä se ei kirjaimellisesti ottaen esitä. (Routila 1986, 76-77.) Näin nuo edellä mainitut lastentarhanopettajan teoksesta havaitsemat kirjaimet tavallaan kuvasivat myötätodellisuutta ja vahvasti vaikuttivat teoksen valitsematta jättämiseen.

Perusteet teoksen sopivuudelle esikouluikäiselle liittyivät teoksessa esiintyvän eläinaiheen oletettuun sopivuuteen lapsille sekä teoksen kauniisiin väreihin. Lisäksi teoksella nähtiin

olevan välineellinen tehtävä sekä tarjota lapsen mielikuvitukselle rakennusaineita että tukea lapsen kielellistä kehitystä.

### *Keith Haringin Nimetön-teoksen vastaanotto*

Lastentarhanopettajista 80 prosenttia piti Haringin pop-taidetta edustavaa teosta sopivana esikouluikäiselle. Teoksen vastaanotossa korostuivat viittaaminen aiheeseen (16 %), teoksen pintaelementteihin (22 %) ja teemaan (22 %). Lisäksi teos herätti henkilökohtaisia mielipiteitä (16 %), teoksella nähtiin olevan myös välineellinen arvo (11 %). Teoksen nähtiin asettavan lastentarhanopettajien mukaan joitain rajoituksia lapsikatsojalle (5 %). Teoksesta välittyvä tunnelma, taidettyli ja käytetty tekniikka eivät korostuneet valinnan perusteina, eikä taiteilijan taitoihin, taiteen määrittelyyn ja omiin kokemuksiin liittyviä viittauksia esiintynyt. Viittauksista 73 prosenttia liittyi teoksen sopivuuteen ja 27 prosenttia teoksen sopimattomuuteen esikouluikäiselle lapselle.

Teoksen aihe kiinnosti useita lastentarhanopettajia, sen runsaat "sarjakuvamaiset" yksityiskohdat herättivät heidän huomionsa. Taiteilija oli täyttänyt kokonaan teoksen kuvapinnan pienillä kuvioilla, joita tutkittiin tarkkaan:

"Minimalistiset yksityiskohdat herättävät katsomaan vieläkin tarkempaan."(Lto 1)

"Paljon mukavia yksityiskohtia."(Lto 8)

"Kuva täynnä pientä piiperrystä, mutta kokonaisuus kertoo enemmän."(Lto 10)

Myös teoksen aiheen, teeman ja yksityiskohtien oletettiin useiden lastentarhanopettajien mukaan kiinnostavan esikouluikäistä katsojaa ja herättävän erilaisia tulkintoja ja keskustelua, näin "taideteos pistää mielikuvituksen liikkeelle." Teos voi toimia ikäänkuin piilokuvana, josta pyritään löytämään ja keksimään erilaisia asioita: "Jokainen näkee taulussa eri asioita, mukava keskustelulle." Eräs lastentarhanopettaja totesikin: "Tämän äärellä kysyisin mitä kaikkea he löytävät kuvasta."

"Tämä hieman sekava labyrinthikuva saattaa lapsia viehättää. Lapset löytävät tästä kuvasta kaikki mukavat yksityiskohdat, lentäviä lautasia, koneen, avaimet."(Lto9)

"Lapsilta tulisi varmaan paljon kertomista työstä."(Lto 8)

"Voisi tulla paljon kuvauksia, mitä tässä tapahtuu."(Lto 10)

Teokseen kielteisesti suhtautuvat lastentarhanopettajat perustelivat valintaansa esittäen vastakkaisia ajatuksia edellisille viitaten lähinnä aiheeseen, yksityiskohtiin ja väreihin. Erään lastentarhanopettajan mukaan teoksen aihe "ei ehkä saavuta lapsen ajatusmaailmaa, eikä jaksa kiinnostaa", teos on "liian pikkutarkka, viivoja ja koukeroita" ja "yksitoikkoinen väreiltäänkin." Teoksen valitsematta jättämiseen vaikutti myöskin erään lastentarhanopettajan oma mielipide: "en valitsisi, työ sisältää niin paljon itseäni arveluttavia elementtejä." Samoin toinen lastentarhanopettaja koki että "enemmän työ varmaan puhuttelee aikuista". Aivan päinvastainen ajatus liittyen teoksen aiheeseen oli erään lastentarhanopettajan näkemys, jossa teos edustaa "tämän päivän todellisuutta, johon kuuluvat niin tietokoneet, tietokonepelit ja sarjakuvatkin." Hänen mukaansa myös taiteen avulla voidaan tutustua tämän vallitsevan ajan ilmiöihin, näin taide ilmentää kutakin aikakautta aikakaudelle ominaisimmalla tavalla. Edellä mainituista eriävistä mielipiteistä on nähtävissä lastentarhanopettajien omien kiinnostuksen kohteiden merkitys valintoihin vaikuttavana tekijänä.

Perusteina tämän kuvan sopivuudelle esikouluikäiselle lapselle useat lastentarhanopettajat pitivät aiheen ja teeman mielenkiintoisuutta, yksityiskohtien runsautta ja teoksen tarjoamaa välineellistä arvoa nimenomaan mielikuvituksen ja kielellisen kehityksen tukijana.

#### *Outi Heiskasen Uni - teoksen vastaanotto*

Lastentarhanopettajista 80 prosenttia piti Heiskasen surrealistista tyyliä edustavaa Uni-teosta sopivana esikouluikäiselle. Teoksen vastaanotossa korostuivat viittaaminen aiheeseen (17 %), teemaan (19 %) ja tunnelmaan (17 %). Teokselle nähtiin olevan myös merkittävä välineellinen tehtävä (17 %). Myös teoksen rakenteelliset ominaisuudet (11 %) ja värit (8,5 %) saivat viitteitä. Lisäksi teos herätti katsojassa jonkin verran henkilökohtaisia tuntemuksia (6,5 %). Käytetty tekniikka ja taiteilijan taidot eivät korostuneet, eikä taidetyyliin, taiteen määrittelyyn ja omiin kokemuksiin liittyviä viittauksia esiintynyt. Viittauksista 83 prosenttia osoitti myönteistä asennetta ja 17 prosenttia kielteistä asennetta valinnan perusteena teosta kohtaan.

Vastauksista välittyi useiden lastentarhanopettajien mielenkiinto teosta kohtaan. Teoksen aihe ja teema koettiin kiinnostavaksi. Teoksesta välittyvä tunnelma herätti myös heidän huomionsa. Erään lastentarhanopettajan mielestä teos oli "rauhallinen, unenomaisuus on saatu vangittua taulun tunnelmaan". Lisäksi huomiota kiinnitettiin käytettyyn tekniikkaan, joka erään lastentarhanopettajan mukaan vaikuttaa tunnelman välittymiseen: "Grafiikka on usein mustavalkoisuudessaan rauhoittava katsomiskokemus (löytää värit värittömyydestä)." Myös värillä katsottiin olevan yhteyttä tunnelman aikaansaamiseksi, kuten eräs lastentarhanopettaja totesi: "Väri luo tunnelmaa."

Teos toimii välineellisessä tehtävässä lähinnä terapeuttisena teoksena. Teoksen nimi kertoo paljon ja antaa vihjeitä teoksen tulkinnalle. Näin teosta voidaan lähestyä unimaailman kautta, kuten kahden lastentarhanopettajan ilmauksista on havaittavissa:

"Unet, mikä kiehtova, pelottava ja mahdollisuuksia omaava maailma, sitäkin voi kuvata ja on hyvä kertoa kuvin ja sanoin tai muilla keinoilla. Painajaisten käsittelyyn ja unien yksilöllisyyteen pääsee tämän kautta."(Lto 7)

"Aiheena on myös mitä mainioin (myös omien tuotosten kannalta... maalaa oma unesi tai lyijykynätyö)."(Lto 5)

Teos nähtiin myös lapsen mielikuvituksen ja kielellisen kehityksen tukemisen välineenä. Teoksesta voidaan keskustella ja luoda omia mielikuvia, kuten seuraavassa todetaan:

"Antaa tilaa ajatuksille ja mielikuville."(Lto 9)

"Kysyisin lapsilta, mitä tunnelmia työ tuo mieleen, onko pelottava tms., mistä työ kertoo, onko totta yms."(Lto 8)

Vaikka teos koettiin tunnelmallisena ja unenomaisena, oli se myös "pelottava" ja "jännittävänä". Teos oli erään lastentarhanopettajan mielestä "epämiellyttäviä tunteita herättävä", siitä "tulee mieleen kummitus ja pelottavat unet". Perusteluna teoksen sopimattomuudelle edellä mainittu lastentarhanopettaja näki teoksessa symboliikkaa ja yhdisti teoksessa henkilökohtaisesti kokemansa symboliikan tietoonsa esikouluikäisen lapsen psyykkisestä kehityksestä ja tavasta hahmottaa ja kokea asioita. Kuusivuotias lapsi

haluaa ottaa selville asioita, hän on kiinnostunut monista asioista haluten tietää syitä tapahtumille. Kuolema askarruttaa häntä. Kuusivuotias pelkää myös herkästi, kouluunmeno voi olla hänelle ensimmäinen irtautuminen kotoa ja myös äidistä:

"Paha tulee ja vie äidin. Äidin menettämisenpelko tässä itsenäistymisvaiheessa, muutenkin "kuilun reunalla", jopa kouluun meno pelottaa jos äidin vie joku sillä aikaa."(Lto 6)  
"Esikoululainen voi samaistaa itsensä tähän kuvaan."(Lto 2)

Useat lastentarhanopettajat arvioivat teosta esteettisenä teoksena, myös teoksen aihe, teema ja tekotapa kiinnostivat heitä. Näin teos täytti myös kiinnostavuuden vaatimuksen. Teoksen valinneiden lastentarhanopettajien perusteluissa korostui myös teoksen välineellinen merkitys, johon teoksen aihe ja teoksesta välittyvä tunnelma antoivat heidän mukaansa mahdollisuuden.

### *Joan Mirón Taivaan kulta- teoksen vastaanotto*

70 prosenttia lastentarhanopettajista valitsi abstraktia tyyliä edustavan Mirón Taivaan kulta-teoksen sopivaksi esikouluikäiselle lapselle. Perusteluina valinnalle vastaanotossa korostuivat aiheeseen (19,5 %), teemaan (12 %) ja kuvan välineelliseen tehtävään (14,5 %) viittaaminen. Teoksen rakenteellinen muoto (10 %) herätti ajatuksia, myös taiteilijan taitoihin viitattiin (7 %) ja teosta arvioitiin taiteena (5 %). Teos ei sinällään herättänyt kovinkaan paljon ajatuksia lastentarhanopettajissa (10 %). Teoksen väreihin (5 %), tunnelmaan (5 %) ja käytettyyn tekniikkaan (5 %) viittaavia viitteitä esiintyi myös. Teos ei herättänyt lastentarhanopettajissa omia kokemuksia tai asettanut esikouluikäiselle vastaanottajalle vaatimuksia tai rajoituksia. Valinnan perusteina viittauksista oli myönteisiä 66 prosenttia ja kielteisiä 34 prosenttia.

Teoksen valinneet lastentarhanopettajat kohdistivat huomionsa esikouluikäistä lasta tunnetusti kiinnostavaan aiheeseen, avaruuteen, johon teos nimensä perusteella miellettiin liittyvän. Teoksen avulla heidän mukaansa voidaan lähestyä avaruutta ja taivaankappaleita käsittelevää aihetta:

"Saa aikaan ihmetystä, mietintää, pohdintaa taivaankappaleista (ne kiinnostavat 6-vuotiaita)."(Lto 6)

"Avaruus on aiheena lapsia kiehtova aihe, sitä voi kuvitella monella tavalla. Tämän avulla voi keksiä uusia tekniikoita ja tutustua taivaankappaleisiin."(Lto 7)

Toisaalta teos voi myös toimia välineenä kielellisen ilmaisun kehittämiseen ja käsitteistön rikastamiseen, kuten seuraavassa todetaan:

"Kuvasta voisi keksiä rajattoman määrän satuja ja tarinoita, ehkä jokainen lapsi omansa."(Lto 1)

"Antaa tilaa mielikuvitukselle ja keksimiselle, kuvasta voisi keksiä sadun tai tarinoita."(Lto 3)

Lisäksi erään lastentarhanopettajan mukaan teosta voidaan käyttää esimerkkinä abstraktista taiteesta, jossa esittävyys ei ole olennaista, vaan kokonaisuus on saatu aikaan muodoilla ja sommittelulla, joihin voidaan teoksen avulla tutustua.

"Voisi innostaa lapsia muotojen käyttöön ja sommitteluun."(Lto 10)

Teoksen valinnee lastentarhanopettajan arvioissa kuvastui hänen oma asenteensa teosta kohtaan, mutta hän pystyi asettumaan oman mielipiteensä ulkopuolelle katsoessaan teoksen sopivan esikouluikäiselle. Hän hyväksyi teoksen taiteena, mutta ei juurikaan itse arvostanut teosta sen edustaman tyylin ja aiheen vuoksi.

"Lapset eivät varmaankaan tämän taulun rahallista arvoa ymmärtäisi kun näitä taideteoksia on päiväkodin seinillä harva se päivä, taidemateriaalina ihan OK." (Lto 5)

Teoksen valitsematta jättäneet lastentarhanopettajat perustelivat valintaansa viittaamalla henkilökohtaiseen mielipiteeseensä työtä kohtaan: "on aika mitäänsanomaton.", "Ei puhuttele minua kovinkaan paljon" ja "rauhaton, mauton, itseäni ei taulu viehätä". Viittaukset kohdistuivat myös taiteilijan taitoihin ja teos asetettiin kyseenalaiseksi taiteena. "Hiukan hutaistun oloinen", "Voisi kylläkin olla lapsen työ".

Perusteena teoksen valinnassa korostui useiden lastentarhanopettajien mukaan lähinnä teoksen välineellinen tehtävä, joka määräytyi teoksen aiheen ja rakenteellisten ominaisuuksien pohjalta. Teoksen avulla voitiin johdatella lasta tieteellisen tiedon äärelle ja kiinnostumaan avaruudesta. Teoksen kautta voidaan perehtyä kuvaamisen keinoihin, sekä teos voi toimia lisäksi mielikuvituksen ja kielellisen kehityksen tukemisen välineenä.

#### *Walter Dahnin Astma I -teoksen vastaanotto*

Lastentarhanopettajien mielipiteet jakaantuivat kahtia ekspressionistista tyyliä edustavan Dahnin Astma I-teoksen sopivuuden suhteen. 70 prosentin mukaan lastentarhanopettajista teos ei sovi esikouluikäiselle lapselle. Näistä kahden lastentarhanopettajan mukaan teoksessa esiintyi myöskin sellaisia ominaisuuksia, jotka aiheuttivat osittain myönteisen suhtautumisen teosta kohtaan. Yleisesti ottaen teos herätti lastentarhanopettajissa mielipiteitä. Teoksen vastaanotossa korostuivat viittaaminen teoksen aiheeseen (21 %) ja teemaan (15 %) ja tunnelmaan (15 %). Teos herätti henkilökohtaisia voimakkaita tuntemuksia (19 %). Lastentarhanopettajien mukaan teos asetti myös vastaanottajalle rajoituksia (10 %) ja teoksella nähtiin olevan myös valineellinen tehtävä (8 %). Lisäksi teoksen väreihin viitattiin (4 %). Viittauksista 61 prosenttia osoitti kielteistä asennetta ja 39 prosenttia myönteistä asennetta teosta kohtaan.

Teoksen aihe, teema ja tunnelma herättivät sekä myönteisiä että kielteisiä henkilökohtaisia tuntemuksia. Perusteluina kuvan sopimattomuudelle useat lastentarhanopettajat kokivat että aihe on "liian ahdistava, voisi herättää pelkoa." Toisaalta esiintyi myös edellisistä vastakkaisia mielipiteitä, joista erään lastentarhanopettajan näkemyksessä kuvastui teoksen vastaanottotilanteelle ja vastaanottajalle nähdyt rajoitukset:

"Myös pelottavia aiheita ja kuvia pitää olla, mutta tämä kuva pitäisi käsitellä taiten ja varoen (että esim. pelko purkautuu todella taulun kautta eikä sitä katsomalla lisäännny)." (Lto 5)

Toisaalta teoksen ajateltiin kiinnostavan lapsia. Erään lastentarhanopettajan mukaan teos "synnyttää ajatuksia ja keskustelua". Hän koki teoksessa "salaperäisyyttä, erilaisuutta" ja tulkinnanvapautta". Teoksella nähtiin myös symbolimerkitys, jota eräs lastentarhanopettaja kuvasi näin: "kuva kuvastaa sen ongelman, jota ei voi selittää".

Teoksen kiinnostavuutta perusteltiin myös teoksen yksityiskohtien kiinnostavuudella:

"Lapset kiinnittäisivät tähän työhön ensimmäisenä silmänsä. Miksi pääkallo on suussa? -siitä riittäisi juttua. Miksi työn nimi on astma? - siitäkin voisimme keskustella. Herkullinen taulu keskustelulle." (Lto 8)

Teokseen kielteisesti suhtautuneet lastentarhanopettajat perustelivat kantaansa asettamalla teoksen välineellisen tehtävän tarkastelun alle:

"Hirveän pelottava. Ehkä se olisi taideterapiana masennuksen käsittelyssä hyvä, mutta jotenkin lapsen pelon ja ahdistuksen kuvaaminen olisi helpompi lähteä lapsesta käsin, eli lapsi loisi itse hirveän kuvan hirveästä olostaan." (Lto 4)

"Lapsen pitkäaikaissairaus on "normaaliasia", johon on opittava suhtautumaan oikein, ja astmaatikon opittava elämään sen kanssa. Kauhukuvat eivät varmasti auta asiaa." (Lto 7)

"Astma voi olla sitä sairastavalle lapselle kova pala, vallankin kun aiheen toteutus on mitä on." (Lto 5)

Lastentarhanopettajien vastauksista välittyi selvää mielipiteiden kahtiajakoisuutta, pääasiassa kuitenkin kielteistä suhtautumista teosta kohtaan lähinnä aiheen, esitystavan ja teoksesta välittyvän tunnelman johdosta. Teos ei täyttänyt jokaiselle lastentarhanopettajalle taiteelle asetettua esteettisyyden tai elämyksellisyyden vaatimusta. Valintojaan perustelleiden mielipiteistä välittyi halu suojella lasta pahalta, jota tuo maalaus heidän mukaansa edustaa. Sairauteen suhtaudutaan myös vakavasti ja lasta kunnioittavasti, eikä sitä haluta provosoida maalauksen kautta. Esiintyi myös edellistä kantaa vastakkainen näkökanta. Teos olisi mielenkiintoinen keskustelunaihe, jonka avulla elämän realiteetit voisi tuoda lapsen eteen sellaisena kuin ne ovat, lähestymistavan tulisi olla hienovarainen ja lapsen ehdoilla tapahtuva.

#### *Sam Vannin Äiti ja lapsi-teoksen vastaanotto*

Lastentarhanopettajista 90:en prosentin mielestä abstraktia tyyliä edustavan Vannin Äiti ja lapsi-teos sopii esikouluikäiselle lapselle. Vastaanotossa korostui viittaaminen aiheeseen (17,5 %), teoksen edustamaan taidetyyliin (17,5 %) ja rakenteellisiin yksityiskohtiin (15 %), sekä teemaan (12 %). Teos herätti vastaanottajassa tuntemuksia (12 %), myös värit (8 %) ja teoksen tunnelma (6 %) saivat viittauksia. Jossain määrin nähtiin teoksella olevan myös välineellinen tehtävä (6 %). Teoksen nähtiin myös asettavan vastaanottotilanteessa vastaanottajalle tiettyjä vaatimuksia (6 %). Käytettyyn tekniikkaan, taiteilijan taitoihin, taiteen määrittelyyn ja omiin kokemuksiin liittyviä viittauksia ei esiintynyt. Viittauksista valinnan perusteina liittyi 72 prosenttia teoksen myönteiseen kokemukseen ja 28 prosenttia kielteiseen kokemukseen.

Vastaanottokokemuksista kuvastui pääasiassa lastentarhanopettajien myönteinen asenne teosta kohtaan. Asenteen myönteisyyteen vaikuttivat lähinnä aiheen tuttuus ja teoksen nimi, myös teoksen värit kiinnitti heidän huomionsa myönteisellä tavalla. Edellä mainittujen lastentarhanopettajien mukaan teos ei ole "mikään perinteinen kuva äidistä ja lapsesta", mutta kuitenkin "sinällään tunteita herättävä", "Teos synnyttää keskustelua äidin ja lapsen läheisyydestä". Lisäksi "kuvassa on otetta, hellyyttä, läheisyyttä". Teoksen väriytyksestä todettiin muunmuassa: "pehmeät värit", "kauniit värit" ja "hyvä värien käyttö".

Valkosen ja Valkosen (1985) mukaan Vannin teos edustaa abstraktia tyyliä, tekijänsä mukaan tarkemmin puoliabstraktia tyyliä. Teoksessa klassinen madonna ja lapsi-aihe on saanut kaariviivoin ja voimallisesti muotoilluin pinnoin toteutetun tulkinnan. (Valkonen & Valkonen 1985,187.) Abstraktin keinoin toteutetun teoksen aiheen nähtiin soveltuvan "hahmotusharjoituksena". Erään lastentarhanopettajan mukaan teos "sopii sikäli kun lapsella ei ole hahmottamisen vaikeutta". Teoksessa yksittäisten väripintojen värisävyt muodostuivat pääasiassa vihreän ja keltaisen eri sävyistä. Aihetta ei oltu korostettu, joten se hukkuu osittain teoksen samanlaisiin väripintoihin jaettuun taustaan. Näin useat lastentarhanopettajat kokivat teoksen haasteellisena tarkastelun kohteena:

"Kun nimen luin, niin voisihan sitä etsiä missähän ne äiti ja lapsi ovat."(Lto 8)

"Leikkimielinen työ, mitä löydät kuvasta."(Lto 10)

"Muotojen etsiminen mahdollista. Missä äiti, lapsi, kädet jne."(Lto 9)

"Piilokuvat ovat lapsista hauskoja (vrt. palapelit)"(Lto 5)

Edellisiin näkökantoihin päinvastaisia näkemyksiä myös esiintyi. Teokseen kielteisesti suhtautuvat lastentarhanopettajat kiinnittivät huomionsa teoksen rakenteelliseen muotoon ja tyyliin. Erään lastentarhanopettajan mukaan teos on "liian sekava, vaikeatajuinen lapselle". Eräs toinen lastentarhanopettaja kiinnitti myös huomiota teoksen teemaan ja sinä olevaan symboliikkaan ja toisaalta abstraktille tyylille ominaiseen aiheen kuvaamistapaan. Hän yhdisti myös oman mielipiteensä ja pohti niiden pohjalta lapsen tapaa kohdata tuo teos.

"Lapselle on kasvot hyvin tärkeät ja äiti-lapsi suhde hyvin herkkä. Jotenkin tuossa työssä ei tunne ole lapsen niin helposti löydettävissä. Hahmotuskyvyn kehittymistä ei mielestäni tue, vaikkakin muistuttaa esikoulutehtävää."(Lto 4)

Abstraktia tyyliä puoltaa myös ilmaus, jossa lastentarhanopettaja pohti teoksen aiheen ja teoksen tyyllisen esitystavan soveltuvuutta esikouluikäiselle. Edellä mainitun lastentarhanopettajan viittauksesta on tulkittavissa teoksen välineellinen tehtävä nimenomaan abstraktin kuvaamistavan esilletuojana, realistinen esitystapa on vain yksi taiteilijan tapa kuvata kokemustaan. Tämä tukee lasta yksilölliseen ilmaisuun, jossa esittävyys ei ole ainoa arviointiperuste. Myös terapeutin merkitys on havaittavissa.

"Sopii kuvaamaan: lapsi irtaantuu äidistään. Lapsi ei ehkä ymmärrä tätä näin, mutta abstraktisuus kuvaa ja herättää tunteen ettei kaikki tarvitse juuri olla oikein, tarkalleen niinkuin oikeasti."(Lto 6)

Teoksen kohdalla valinnan perusteina olivat teoksen aiheen ja teeman tuttuus ja teoksen tyyli. Teos koettiin myös haasteellisena tutustumiskohteena, joskin teoksen rakenteellinen muoto oli myös teoksen hylkäämisperuste.

#### *Juhani Linnovaaran Kesäyö- teoksen vastaanotto*

Lähes yksimielisesti kaikkien lastentarhanopettajien mielestä surrealistista tyyliä edustava Linnovaaran Kesäyö-teos sopii esikouluikäiselle lapselle. Teoksen vastaanotossa korostui lähinnä viittaaminen aiheeseen (17 %). Kuvalla nähtiin olevan myös välineellinen tehtävä (13 %), lisäksi värit (11 %), rakenteelliset yksityiskohdat (15,5 %), teema (13 %) ja tunnelma (11 %) saivat viitteitä. Teos herätti tutkittavissa jonkin verran mielenkiintoa ja henkilökohtaisia mielipiteitä (13 %) sekä omia kokemuksia (6,5 %). Teos ei asettanut

vastaanottajalle vaatimuksia tai rajoituksia. Viittauksista 90 prosenttia osoitti myönteistä suhtautumista ja 10 prosenttia kielteistä suhtautumista teosta kohtaan.

Teoksesta välittyvä tunnelma ja teoksen värit vaikuttivat valintaan. Teoksesta heijastui erään lastentarhanopettajan mukaan "rauhallinen, kiva kesäyön tunnelma", joka oli myös "vähän jännittävän ja hauskan oloinen". Lisäksi teos oli erään lastentarhanopettajan mukaan "kauniin värinen, ihana taivas". Värit yhdistettiin myös tunnelmaan, eräät lastentarhanopettajat kokivat myönteisesti värin vaikutuksen tunnelman luojana: "väreillä saatu kaunis tunnelma aikaan", tai "voimakkaat värit ja voimakas tunnelma". Kokonaisuutta kuvattiin myös "harmoniseksi". Eräs lastentarhanopettaja oletti teoksen kiinnostavan lasta itseään aiheen, värityksen ja tunnelman vuoksi: "Lapsia varmaan kiehtoo hieman synkkä metsä."

Teos synnytti kahdessa lastentarhanopettajassa omakohtaisia muistikuvia. Se tempasi heidät salaperäiseen vaikutuspiiriinsä tuoden mukanaan muistoja aiemmin koetusta: "Voi miltei itse kuvitella kävelevänsä kesäisellä niityllä.", "synnyttää muistoja ja tunnelmia kesäyöstä, arvailuja olennoista niityllä. Lapsi voi sukeltaa öiseen tunnelmaan."

Useiden lastentarhanopettajien teoksella näkemä välineellinen merkitys ilmeni ensinnäkin terapeutisessa mielessä lähinnä lapsuuden pelkojen käsittelyssä ja toiseksi lapsen mielikuvituksen ja kielellisen ilmaisun kehittäjänä.

"Saa lapset puhumaan pimeän pelosta ja siitä, mitä yöllä tapahtuu (oliot sammakoita vai ulkoavaruudesta tulleita)"(Lto 6)

"Pimeän käsittelyä, mitä liikkuu, mitä tapahtuu pimeässä. Tämä taulu hyvä apukeino juttuihin."(Lto 7)

"Voisi synnyttää sadun. Kehittää mielikuvitusta."(Lto 4)

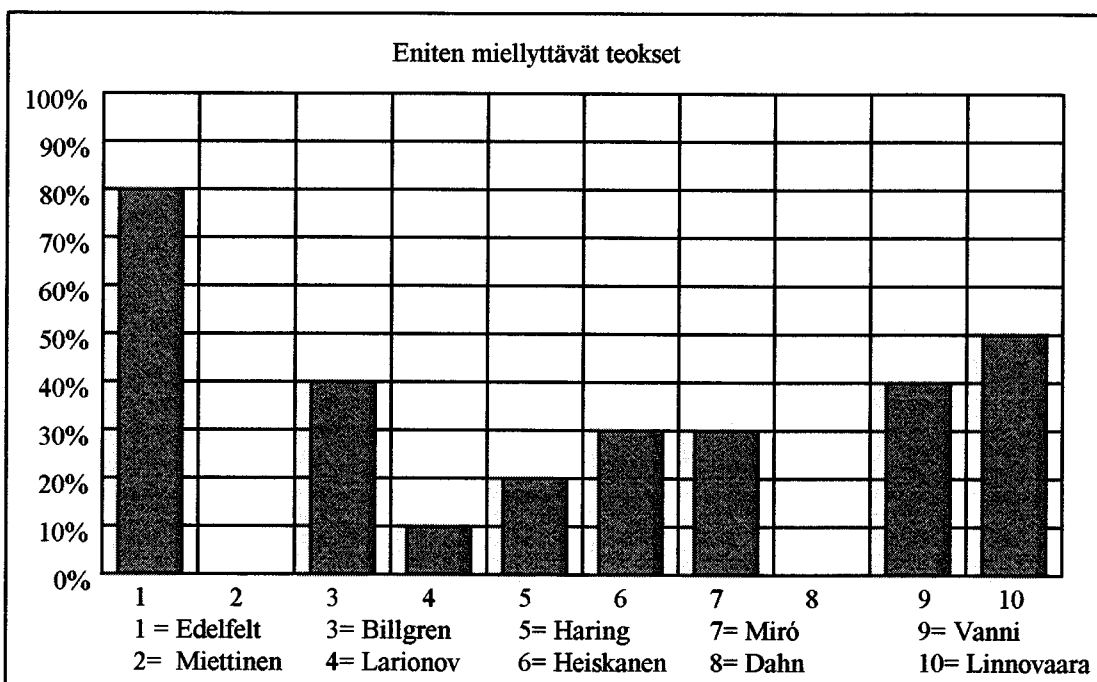
Päinvastaisesti myös erään lastentarhanopettajan omat henkilökohtaiset teoksesta nousevat mielikuvat asettivat kyseenalaiseksi teoksen sopivuuden esikouluikäiselle. Hänen mukaansa teoksesta "tulee mieleen pimeän pelko ja möröt ovat heränneet". Tämän vuoksi hän ei ensin pitänyt teosta sopivana esikouluikäiselle. Hän jatkaa kuitenkin: "tai ehkä ottaisin tämän kuvan kummitusjuttuihin, pelkoihin, pelkoa voi käsitellä ja voittaa se". Näin hän pystyi asettumaan oman käsityksensä ulkopuolelle ja ajattelemaan mikä merkitys teoksella olisi mahdollisesti lapselle.

Lähes kaikkien lastentarhanopettajien mukaan teos edusti mielenkiintoista taidekohdetta. Teos oli aiheen vuoksi kiinnostava, tunnelmaltaan sopivan arvoituksellinen ja salaperäinen sekä väritykseltään kaunis, näin se täytti esteettisyyden ja elämyksellisyyden vaatimukset. Lisäksi teoksella nähtiin olevan myös välineellinen tehtävä, joka vaikutti osaltaan tutkittavien valintaan.

### *Lastentarhanopettajien teoskohtaiset taidemielitymukset*

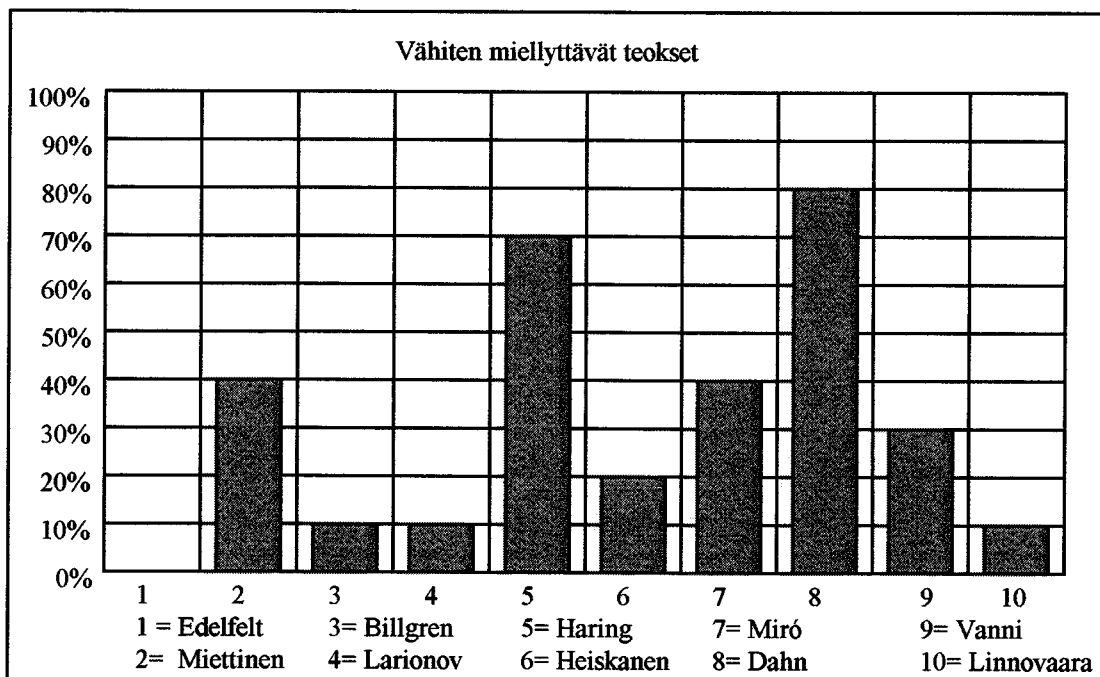
Lastentarhanopettajat saivat valita edellä esitetyistä kymmenestä taidekuvasta kolme eniten itseään miellyttävää taidekuvaa sekä kolme vähiten itseään miellyttävää taidekuvaa merkitsemällä rastin valitsemansa kuvan kohdalle. Sanallisia perusteluita valinnoille ei pyydetty. Kuvavalinnat jakautuivat seuraavasti sekä eniten miellyttäviin että vähiten miellyttäviin teoksiin.





KUVIO 6 Kymmenen taidekuvan jakautuminen lastentarhanopettajia eniten miellyttäviin teoksiin

Kuviosta 6 ilmenee kolme eniten lastentarhanopettajia miellyttänyttä teosta, jotka olivat Edelfeltin realistista taidetta edustava teos Leikkiviä poikia rannalla (80 %), Linnovaaran surrealistista taidetta edustava teos Kesäyö (50 %) ja myöskin surrealistisen taiteen edustajana Billgrenin teos Missing Fox (40 %) ja samalla prosenttimäärällä Vannin abstrakti teos Äiti ja lapsi.



KUVIO 7 Kymmenen taidekuvan jakautuminen lastentarhanopettajia vähiten miellyttäviin teoksiin

Kuviosta 7 ilmenee kolme vähiten lastentarhanopettajia miellyttänyttä teosta, jotka olivat Dahnin ekspressionistista tyyliä edustava teos Astma I (80 %), Haringin pop-taidetta edustava teos Nimetön (70 %) ja Mirón abstraktia tyyliä edustava teos Taivaan kulta (40 %).

### 7.2.3 Erot yksilöiden välillä suhteessa henkilökohtaisiin taidemieltymyksiin ja näkemyksiin esikouluikäiselle lapselle soveltuvista teoksista

Lastentarhanopettajien arvioista edellä esitettyjen kymmenen taidekuvan sopivuudesta esikouluikäiselle lapselle, sekä heidän henkilökohtaisista taidemieltymyksistään laadittiin kuvat 8 - 17, jotka ovat nähtävissä liitteessä 7. Yksittäisiin kuvioihin on myös sijoitettu heidän valitsemansa kolme miellyttävintä ja kolme vähiten miellyttävintä teosta. Tarkasteltaessa yksilökohtaisesti lastentarhanopettajien taidemieltymyksiä ja niiden yhteyttä esikouluikäiselle soveltuviin teoksiin, on havaittavissa sekä yhtäläisyyksiä että yksilöllisiä eroja. Tietynlaisia päälinjoja kyetään hahmottelemaan tulosten pohjalta, vaikkakin yksittäiset näkemykset eroavat toisistaan. Kuvioista voidaan todeta myös henkilökohtaisten mielipiteiden selvä yhteys teosvalintoihin. Lastentarhanopettajista useimmat (n:o 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 ja 10) valitsivat yhdeksi miellyttävimmistä teoksista realistista tyyliä edustavan Edelfeltin teoksen. Mieltymystä osoitettiin myös surrealistista tyyliä edustaviin teoksiin, kuten Linnovaaran (lastentarhanopettajat n:o 3, 4, 6, 7 ja 8), Billgrenin (lastentarhanopettajat n:o 2, 4, 5, ja 9), sekä Heiskasen (lastentarhanopettajat n:o 1, 5, ja 9) teoksiin.

Tämä tulos eroaa tavasta, jolla lastentarhanopettajat suhtautuivat diakuvina esitettyihin surrealistisiin teoksiin. Arvioitavana olleet surrealistiset Dalin ja Kahlon teokset eivät miellyttäneet kaikkia lastentarhanopettajia, joskin Dalin teos kiehtoi, herättihän teos paljon mielipiteitä, vaikkakin siitä ei pidetty. Luokittelun avulla saatujen perusteiden valossa voidaan päätellä syytä tähän. Diakuvina esitettyjen Dalin ja Kahlon teosten aiheet kuvasivat surrealistiselle tyylille tyypillistä fiktiivistä, taiteilijan sisäistä mielikuvamaailmaa. Useiden lastentarhanopettajien ilmaukset liittyen edellä mainitun teoksen aiheeseen, teemaa ja tunnelmaan olivat kielteisiä. Kahlon teoksen kohdalla vastaavanlaisen suhtautumistapa ilmeni vielä voimakkaampana, 82 prosenttia viittauksista oli kielteisiä. Esikouluikäisille sopiviksi arvioidut surrealistiset teokset edustivat myös tyyliltään kuvitteellista maailmaa, mutta teosten aiheet koskettivat lähemmin lastentarhanopettajien arkea, olivathan juuri Billgrenin, Linnovaaran ja Heiskasen teokset hyvin sadunomaisia. Teoksen aiheella on näin yleisesti ratkaisevampi merkitys teoksesta pitämiseen kuin teoksen tyylillä.

Abstraktille tyylille löytyi myös oma suosijakuntansa (lastentarhanopettajat n:o 1, 2, 3, 6 ja 7). Heitä kaikkia miellyttivät myös surrealistiset teokset. Näistä lastentarhanopettajat n:o 1 ja 7 pitivät myös diakuvana esitetystä Mondrianin abstraktia tyyliä edustavasta teoksesta. Edellä mainituista lastentarhanopettajista n:o 2, 3 ja 7 suosivat abstraktin ja surrealistisen tyylin lisäksi realistista tyyliä. Neoprimitivististä teosta kolmen itseä miellyttävimmän teoksen joukkoon valitsi ainoana lastentarhanopettaja n:o 6 ja graffitia suosi ainoana lastentarhanopettaja n:o 8.

Kolmesta vähiten lastentarhanopettajia miellyttäneistä teoksista voidaan myös selkeästi nostaa esille yhteneväisiä linjoja. Ekspressionistinen Danin teos kuului vähiten

miellyttäneiden teosten joukkoon lastentarhanopettajien n:o 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 ja 10 mielestä, Haringin graffitista eivät pitäneet lastentarhanopettajat n:o 1, 2, 3, 4, 5, 7 ja 9 ja abstraktista tyyliä edustava Mirón teos ei miellyttänyt lastentarhanopettajia n:o 2, 5, 8 ja 9. Loput arvioit jakautuivat seuraavasti: Vannin abstraktinen teos ei miellyttänyt lastentarhanopettajia n:o 4, 6 ja 7, Miettisen kubistinen teos ei miellyttänyt lastentarhanopettajia n:o 1, 2 ja 8, surrealistisista teoksista Heiskasen teos ei miellyttänyt lastentarhanopettajia n:o 3 ja 6, lisäksi Billgrenin ja Linnovaaran teokset eivät miellyttäneet lastentarhanopettajia n:o 10.

Tarkasteltaessa lastentarhanopettajien mieltymyksiä tutkimukseen valittujen teosten avulla voidaan todeta, että realistista tyyliä edustavia teoksia pidettiin miellyttävimpänä, samoin tyyliään surrealistiset teokset kiinnostivat ja miellyttivät katsojaa, mikäli teoksen aihe ja teema koettiin myönteisesti. Osa lastentarhanopettajista mieltäytyi myös abstrakteihin teoksiin.

Yksilökohtaisesti tarkasteltuna lastentarhanopettajien omat mieltymykset ja heidän näkemyksensä esikouluikäiselle lapselle sopivista teoksista erosivat toisistaan. Yhtään samanlaista kokonaisnäkemystä tarkasteltavina olleiden kymmenen teoksen kohdalla ei ollut havaittavissa. Selvin esimerkki ilmenee lastentarhanopettaja n:o 5:n kohdalla kuviossa 12, liitteessä 7. Tarkasteltavina olleista teoksista 4/10 miellyttivät edellä mainittua lastentarhanopettajaa itseään. Hän ei kuitenkaan antanut oman teoksiin kohdistuneen kielteisen asenteensa vaikuttaa valintoihin, vaan katsoi 9/10:stä teoksesta sopivan esikouluikäiselle lapselle. Eroja lastentarhanopettajien välillä ilmeni myöskin tavassa arvioida teoksia. Osa lastentarhanopettajista eritteli teoksista ominaisuuksia, joiden vuoksi teos sopii esikouluikäiselle, ja ominaisuuksia, joiden vuoksi teos ei sovi esikouluikäiselle. Tämä ilmenee selvimmin liitteessä 7, kuvioista 9, 12, 13, 14 ja kuvioista 17.

### **7.3 Lastentarhanopettajien taidekäsitusten yhteys esikouluikäiselle lapselle suunnattuun taiteen vastaanottokasvatukseen**

Tarkastelen ensin lastentarhanopettajien taidekäsitusten yhteyttä heidän näkemyksiinsä siitä, minkälaiset taidekuvat soveltuvat esikouluikäiselle lapselle, sekä heidän tapaansa suhtautua taiteeseen. Seuraavaksi tarkastelen lastentarhanopettajien henkilökohtaisten taidemieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välistä yhteyttä, eli miten lastentarhanopettajien omat taidemieltymykset vaikuttavat teosvalintoihin. Lopuksi pyrin selvittämään miten lastentarhanopettajien taidetta kohtaan asetetut odotukset ja taiteelle asetetut tehtävät näkyvät teosvalinnoissa.

#### **7.3.1 Taidekäsitusten näkyminen teosvalinnoissa ja tavassa suhtautua taiteeseen**

Lastentarhanopettajat perustelivat tutkimuskohteena olleiden kuvataiteen teosten sopivuutta esikouluikäiselle lapselle. Luokittelun avulla selvitin, mihin ominaisuuksiin he kiinnittivät huomiota perustellessaan mielipiteitään. Tutkimuskohteena olleiden kymmenen taidekuvan kohdalta laskin yhteen jokaisesta teoksesta kunkin

luokitusyksikön saamat viitteet ja niistä kokonaisprosenttimäärään suhteutetun luokitusyksikköprosentin (liite 6, taulukko 17). Tällä menettelyllä selvitin mitkä ominaisuudet taidekuvassa vaikuttivat valinnan perusteena. Suluissa oleva prosenttimäärä ilmoittaa kunkin luokitusyksikön prosenttiosuuden viittausten kokonaismäärästä kymmenen teoksen kohdalta.

Arvioidessaan teosten sopivuutta esikouluikäiselle lapselle lastentarhanopettajat kiinnittivät huomiota teoksen aiheeseen (18,4 %) ja teemaan (15,8 %), jotka olivat tärkeitä valintaan vaikuttavia tekijöitä. He pitivät lapsille sopivina aiheita, jotka olivat miellyttäviä, esteettisesti kauniita, lasta kiinnostavia ja lapsen maailmaa lähellä olevia. Tällaisina lastentarhanopettajat näkivät satu- ja eläinaiheet, joita esimerkiksi erään lastentarhanopettajan mukaan "Heljä Liukko-Sundsrömin keramiikkataulut" edustavat, lisäksi lapsille valittaisiin "satuun liittyviä kuvia esim. intiaani tms." Myös avaruus ja fantasia-aiheiden oletettiin kiinnostavan lapsia. Teosten aiheiden tulisi olla enemmänkin myönteisiä kuin kielteisiä mielikuvia herättäviä. Kuitenkin myös sisällöltään pelottavia ja vaikeita asioita (esimerkiksi kuolema tai sairaus) käsitteleviä aiheita tulisi lasten kanssa voida tarkastella, joskin lähestymistapa tulisi olla varovainen ja lapsen yksilöllisyyden huomioiva (3 %). Aiheeltaan ja tunnelmaltaan pelottavan teoksen sopivuudesta ilmeni mielipiteiden kahtiajakoisuutta. "Jonkun hollantilaisen (olikhohan Rembrandt tm.) maalausta ruumiinavauksesta en ottaisi", totesi eräs lastentarhanopettaja. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien omat teoksesta syntyneet sekä myönteiset että kielteiset tuntemukset vaikuttivat myös valintaan (13,7 %).

Myös teoksen rakenteelliset yksityiskohdat (13,4 %) vaikuttivat valintaan. Runsaasti yksityiskohtia sisältävä teos tarjoaa haasteellisen, kiinnostavan tutkimuskohteen lapsille, herättää keskustelua ja antaa näin mahdollisuuden yksilöllisiin tulkintoihin. Lisäksi teoksesta välittyvän tunnelman (8,7 %) nähtiin vaikuttavan valintaan. Lapsia oletettiin kiinnostavan salaperäinen, sadunomainen tunnelma. Vaihtoehtoisesti teoksen tulisi olla tunnelmaltaan kaunis ja rauhallinen, kuten erään lastentarhanopettajan esimerkki uskonnollisen aiheen sopivuudesta osoittaa:

"Ottaisin mukaan Varkauden ev.lut. kirkon freskon. Suuri maalaus, mutta sisältää valoa, iloa ja voimaa."(Lto 10)

Lisäksi erään lastentarhanopettajan mukaan lapsille sopisi "joku herkkä akvarellimaalaus kauniista kukista tai esineistä."

Viittaaminen teosten väreihin tutkimukseen valittujen taidekuvien tarkastelun yhteydessä ei yleisesti korostunut (4,8 %), värien merkitys tuli esille yksittäistä teosta arvioitaessa. Erään lastentarhanopettajan mukaan lapsille sopisivat teokset, joissa "värit olisivat rohkeita".

Teoksen edustama taidetyyli (4,1 %) ei ollut merkittävä peruste valinnalle, joskin se vaikutti valintaan. Tulokset osoittavat tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien (100 %) voimakasta mieltymistä realistista taidetyyliä edustaviin teoksiin (Järnefelt ja Edelfelt), jotka myös katsottiin sopiviksi esikouluikäiselle lapselle (100 %). Tämä tuli ilmi heidän arvioidessa sekä diakuvia että taidekuvia. Tyyliltään sopiviksi katsottiin myös surrealistista tyyliä edustava Linnovaaran teos (90 %),

neoprimivististä tyyliä edustava Larionovin teos (90 %) ja abstraktia tyyliä edustava Vannin teos (90 %). Eräs lastentarhanopettaja toi näkemyksensä esille arvioidessaan abstraktin teoksen sopivuutta esikouluikäiselle:

"Ensin ajattelin, etten ottaisi abstrakteja kuvia, mutta voisi ollakin mielenkiintoista kuulla lasten näkemyksiä niistä."(Lto 1)

Taidetyyliä enemmänkin tutkimukseen valittujen taidekuvien arvioinneissa kiinnitettiin huomiota teoksen aiheeseen. Edellä mainittujen tulosten perusteella voidaan todeta, että taiteen vastaanottokasvatuksessa voidaan käyttää taidetyyliltään erilaisia teoksia, jos ne vain aiheeltaan sopivat lapsille. Taiteilijan taidot (2,4 %), käytetty tekniikka (1,7 %), tutkittavan omat kokemukset (2 %) ja teoksen määrittäminen taiteena (0,5 %) olivat osaltaan valinnan perusteina tullen paremminkin esille yksittäistä teosta arvioitaessa.

Useat lastentarhanopettajat muistelivat myös eri tilanteita lasten kanssa, niin taidenäyttelyssä vierailien kuin päiväkodissakin taiteen tarkastelutilanteiden yhteydessä. He kokivat työskentelyn lasten kanssa myönteisenä, saaden itsekin myös iloa lasten kautta opastaessaan heitä taiteen maailmaan. Taidenäyttely ei aina tarvitse olla päiväkodin ulkopuolella, vaan se, että lasten työt ripustetaan esille ja niitä tarkastellaan yhdessä, kasvattaa lasta arvostamaan omaa ja toisen työtä, tutustuttaa käsitteeseen "taidenäyttely" ja sitä kautta luo kiinnostusta myös päiväkodin ulkopuolisia näyttelyitä kohtaan.

"On ilo perehdyttää lapsia taiteen maailmaan."(Lto 8)

"Lasten kanssa tehdyt taidenäyttelyt lasten omista töistä. Näyttelyt, jossa lapsi voi koskettaa kiehtoo lapsia, pelkkä katselu ei riitä."(Lto 5)

### 7.3.2 Lastentarhanopettajien henkilökohtaisten taidemieltyymysten ja esikouluikäiselle lapselle soveltuvien taidekuvien välinen yhteys

Kokosin yhteen lastentarhanopettajien henkilökohtaiset mieltymykset teoksia kohtaan, sekä arviot teosten sopivuudesta esikouluikäiselle lapselle. Taulukoin (taulukko 3) arvioititulokset ja etsin yhteyttä, miten lastentarhanopettajien henkilökohtainen mieltymys oli yhteydessä esikouluikäiselle sopivana pidettyyn teokseen.

TAULUKKO 3 Henkilökohtaisten taidemieltyymysten yhteys esikouluikäisille soveltuviin teoksiin

teokset	lastentarhanopettajat																			
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Edelfelt	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Miettinen	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	(+/-)	+/-	(+/-)	+	-	-	(+/-)	+	-	-
Billgren	(+/-)	+	+	+	-	-	+	+	+	+	(+/-)	+/-	+	+	(+/-)	+	+	+	-	-
Larionov	(+/-)	+	+	+	+	+	-	-	(+/-)	+	+	+	+	+/-	-	+	+	+	+	+
Haring	-	+	-	+/-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+
Heiskanen	+	+	(+/-)	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	(+/-)	+	+	+	(+/-)
Miro	+	+	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	(+/-)
Dahn	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+/-	-	+/-	-	-	+	+	-	-	-	-
Vanni	+	+	+	+	+	+	-	-	(+/-)	+	-	+	-	+/-	-	+/-	+	+	+	+
Linnovaara	+	+	(+/-)	+	+	+	+	+	(+/-)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-

1. Henkilökohtainen mieltymys  
+ = pidän - = en pidä (+/-) = ei selvää omaa kantaa

2. Sopivuus esiopetusikäiselle  
+= sopii - = ei sovi +/- = osittain sopii / osittain ei

Yksittäisiä tapauksia, joilla tarkoitetaan henkilökohtaista mieltymystä suhteessa teoksen sopivuuteen esikouluikäiselle taulukoin yhteensä 100 tapausta. Näistä tapauksista 66:lla on suora yhteys henkilökohtaisen mieltymyksen ja teoksen sopivuuden suhteen. Teoksesta pitäminen tai pitämättömyys vaikuttaa valintaan. 20:ssä tapauksessa ilmeni lastentarhanopettajien kyky asettua oman henkilökohtaisen mieltymyksensä ulkopuolelle teosvalintojen suhteen. Näistä tapauksista 11:ssä lastentarhanopettajat eivät itse pitäneet teoksesta, mutta katsoivat sen sopivan esikouluikäiselle. Edellä mainittuihin tapauksiin sisältyi myös 9 tapausta, joissa lastentarhanopettajat joko pitivät tai eivät pitäneet teoksesta, ja jossa he myös tarkkaan pohtivat teoksen sopivuutta ja sen asettamia rajoituksia esikouluikäiselle katsojalle. 15:ssä tapauksessa lastentarhanopettajien oma kanta jäi epäselväksi valinnan perusteeksi.

Tuloksista voidaan päätellä että tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien henkilökohtaisella mieltymyksellä on tärkeä vaikutus teosvalintoihin. Tämä näkyy selvimmän realistista tyyliä edustavan Edelfeltin teoksen kohdalla (10/10). Teoksesta itse pidettiin ja sen myös katsottiin sopivan esikouluikäiselle. Lastentarhanopettajien mieltymys realistiseen taidetyyliin ilmeni myös edellä aiemmin diakuvinä esitettyjen teosten arvioinnin yhteydessä. Henkilökohtaisen mieltymyksen vaikutus ilmeni myös muissa teoksissa seuraavasti: nykytaiteeseen kuuluvien surrealistista tyyliä edustavien Linnovaaran teoksen kohdalla (7/10) ja Billgrenin teoksen kohdalla (7/10). Näiden teosten aiheet käsitelivät fiktiivistä maailmaa hyvin kauniilla, kiehtovalla tavalla. Miettisen kubistisen teoksen, Larionovin neoprimivistisen teoksen, Heiskanen surrealistisen teoksen, sekä Mirón ja Vannin abstraktien teosten kohdalla henkilökohtaisen mieltymyksen vaikutus ilmeni suhteessa 6/10. Myös ekspressionistisen Dahnin (7/10) teoksen valintaan vaikutti henkilökohtainen mieltymys. Teoksesta ei pidetty (5/5) ja sen ei myöskään todettu sopivan esikouluikäiselle. Lastentarhanopettajat kykenevät jossain määrin asettumaan myös henkilökohtaisen mieltymyksensä ulkopuolelle. Tämä tuli esille nykytaidetta, lähinnä pop-taidetta edustavan Haringin (5/10), ekspressionistista tyyliä edustavan Dahnin (3/10) ja abstraktia tyyliä edustavan Mirón (2/10) teosten kohdalla.

### 7.3.3 Lastentarhanopettajien taidetta kohtaan asetettujen odotusten ja taiteelle asetettujen tehtävien näkyminen teosvalinnoissa

Samoin kuin lastentarhanopettajat asettivat itse taiteelle tiettyjä odotuksia, ei ollut myöskään yhdentekevää, millaista taidetta lasten kanssa tarkasteltaisiin. Lastentarhanopettajien taidetta kohtaan asettamat odotukset (esteettisyys, kiinnostavuus, elämyksellisyys, esittävyys, ymmärrettävyys) tulivat myös esille esikouluikäisille sopivina pidetyissä teoksissa. Useat lastentarhanopettajat asettivat myönteisenä kokemansa teokset etusijalle haluten myös tarjota samanlaisen elämyksellisyyden ja esteettisen kokemuksen lapselle, kuten erään lastentarhanopettajan näkemyksestä ilmenee:

"Taiteilija Seppo Saukkosen öljyväriyö (en tiedä oikeaa nimeä), jossa on keltainen ruusu ja viulu. Se kosketti minua hyvin syvältä ja haluaisin elämyksenä tarjota sen lapsille ja kuulla tarinaa, minkä he siitä synnyttäisivät." (Lto 4)

Kiinnostavuuden vaatimus näytti myös useiden lastentarhanopettajien arvioinneissa ilmeiseltä. Vaikka teos ei ehkä kiinnostanut lastentarhanopettajaa itseään, ajateltiin sen herättävän lapsen kiinnostuksen lähinnä aiheen, rakenteellisen muodon ja teoksesta välittyvän tunnelman vuoksi. Lisäksi esikouluikäisille lapsille soveltuvaan taiteeseen liitettiin selkeyden ja ymmärrettävyyden vaatimus, kuten seuraava ilmaus osoittaa:

"Selkeydessään lapsien on sitä helppo katsella, ja siitä voi saada innoitusta omiin töihin [Miettinen]." (Lto 4)

Lastentarhanopettajien taiteelle asettamat tehtävät (esteettinen tehtävä ja välineellinen tehtävä) näkyivät myös esikouluikäiselle lapselle sopiviksi katsotuissa taidekuvissa. Vastauksista kuvastui lastentarhanopettajien kaipuu kauniiden, esteettisten kokemusten saavuttamiseen, joita he halusivat myös taiteen kautta välittyvän lapsille. Taiteen esteettinen tehtävä nähtiin ensinnäkin esteettisen elämyksen tuojana. Erään lastentarhanopettajan näkemys taiteen tehtävästä, jossa "taiteen tarkoituksena ei ole mielestäni ainakaan lapsille tuoda pahaa oloa tai mieltä" kuvastaa näkemystä, jossa taiteen kautta saatavat kokemukset tulisivat olla ensisijaisesti myönteisiä. Tämä liittyy läheisesti teosten aihevalintaan. Lapsille tulisi valita teoksia, jotka edustavat enemmänkin esteettisiä, miellyttäviä aiheita, kuin pelottavia ja rumia aiheita. Tavoitteena on näin lapsen esteettisen tajun kehittämisen esteettisesti miellyttävien teosten kautta.

Lastentarhanopettajien arviointeihin esikouluikäiselle lapselle soveltuvista taidekuvista vaikutti myöskin taidekuvan tarjoama välineellinen tehtävä (11,5 %). Taidekuva voi toimia välineenä lapsen kognitiivisen alueen ja aistitoimintojen tukemiseen (kieli, hahmottaminen), taidekuva voi toimia myös tekniikan opetteluun välineenä. Lisäksi taidekuvien terapeuttinen vaikutus tiedostettiin.

Taidekuvan äärellä tapahtuva vapaa keskustelu sallii lapsen tuoda oman tulkintansa esille, näin taidetta voidaan käyttää välineenä lapsen kielellisen kehityksen tukemisessa. Taidekuva voi antaa aiheen, virikkeen vaikkapa tarinan kerronnalle, kuten eräs lastentarhanopettaja arvioi Larionovin teosta: "kuvalle voi keksiä jatkon tai kertomuksen." Taidekuva tarjoaa lapsille välineen oppia erilaisia tiedollisia asioita. Tutkimukseen valittujen taidekuvien arvioinneista nousivat taiteilijaan, taidettyliin ja tekotapaan liittyvät näkökohdat esille. Taidekuvien kautta voidaan tutustua eri

aikakauden taiteilijoihin ja taidetyyleihin, kuten kaksi lastentarhanopettajaa perustelivat taidekuvavalintojaan viitaten tekijään ja taidetyyliin: "Sopii esikouluikäiselle, tekijänä tunnustettu mestari "(Edelfelt), tai "Tyylin takia" (Vanni). Taiteen välineellinen tehtävä ilmeni myös lapsen havaintotoimintojen kehittäjänä. Ohjatessaan lasta havainnoimaan taidekuvassa olevia yksityiskohtia, lastentarhanopettaja suuntaa näin lapsen tarkkaavaisuutta ja tätä kautta ohjaa häntä keskittyneesti havainnoimaan ympäristöään.

Taidekuvan tarkastelun avulla voidaan tutustua myös erilaisiin tekniikoihin, näin taidekuva voi toimia virikkeenä itse taiteen tuottamiselle:

"Tämän avulla voi keksiä uusia tekniikoita ja tutustua taivaan kappaleisiin [Miro]." (Lto 7)

"Voisi innostaa lapsia muotojen käyttöön ja sommitteluun [Miro]." (Lto 10)

"Sopii hyvin mallista ja asetelmista piirtämiseen [Miettinen]." (Lto 9)

Taidekuvien avulla voidaan lähestyä myös lapselle arkoja ja vaikeita asioita. Taidekuva toimii näin keskustelun avaajana, konkreettisena välineenä, jonka avulla lapsi voidaan saada puhumaan kokemuksistaan, peloistaan tai mieltään askarruttavista kysymyksistä.

"Ehkä joku hiljainen lapsi löytää itsensä kuvasta katsomalla. Jos lapsi on menettänyt rakkaan ihmisen, kuva antaa helpotusta, miten hyvä on lopussa [Billgren]." (Lto 6)

"Saa lapset puhumaan pimeään pelosta ja siitä mitä yöllä tapahtuu [Linnovaara]." (Lto 10)

Taiteellisella toiminnalla on lapselle merkittävä tehtävä; erään lastentarhanopettajan mukaan itse taiteen tekeminen "vahvistaa lasten itsetuntoa, kehittää mielikuvitusta". Taiteen kautta saatavat onnistumisen elämykset toimivat lapsen minäkäsityksen vahvistajana ja taiteen vastaanotto ja tuottaminen antavat rakennusaineita mielikuvitukselle. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien arvioista voidaan havaita että taidekuvaa voidaan käyttää hyvin monipuolisena välineenä, erityisesti taiteen esteettinen ja terapeutin merkitys korostui. Teoksia tarkasteltaessa otettaisiin myös lapsen yksilölliset ominaisuudet ja erityispiirteet huomioon.



## 8 POHDINTA

### 8.1 Tiivistelmä tutkimustuloksista

Tutkimuksessa tarkasteltiin lastentarhanopettajien taidekäsityksiä ja niiden yhteyttä esikouluikäiselle lapselle suunnattuun taiteen vastaanottokasvatukseen. Tutkimuskohteena lastentarhanopettajien taidekäsitysten selvittäminen osoittautui ennalta arvaamattoman laajaksi tehtäväksi. Koostuessaan neljästä eri osatekijästä: lastentarhanopettajien näkemyksistä taiteen olemuksesta ja luonteesta, taidetta kohtaan asetetuista odotuksista, taiteelle asetetuista tehtävistä ja yleensä tavasta suhtautua taiteeseen muodostui kokonaisuus, johon tutkimuksella pyrittiin saamaan vastauksia. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten lastentarhanopettajien taidekäsitykset selittävät käytännön toimintaa taiteen vastaanottokasvatuksessa lähinnä taidekuvavalintoina ja niiden myötä taiteelle asetettuina odotuksina, tavoitteina ja tehtävinä.

Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien näkemyksiä taiteen olemuksesta ja luonteesta tarkasteltiin Eisnerin (1995) kolmijakoisen luokituksen avulla. Lisäksi tuloksista löydettiin yhteyksiä kautta aikojen vallinneisiin taiteenteorioihin. Itsessään käsitteen "taide" määrittelemisen oli laaja tehtävä ja jokainen lastentarhanopettaja toi siihen oman näkemyksensä. Teoreettinen perehtyminen eri aikakausina vallinneisiin taiteenteorioihin auttoi lähestymään tutkimustehtäviä ja antoi välineitä arvioida lastentarhanopettajien näkemyksiä. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien käsityksistä voitiin kuitenkin löytää yhtenäisiä linjoja ja samanlaisia ajattelutapoja. Heidän käsityksistään taiteen olemuksesta ja luonteesta oli löydettävissä yhteyksiä ensinnäkin antiikin aikoina vaikuttaneeseen taiteen jäljittelyteoriaan, jossa taiteen tuli jäljitellä harmonista kauneutta ja näkyvän maailman todenmukaista kuvaamista. Useat lastentarhanopettajat pitivät esittävyuden vaatimusta yhtenä taiteeseen kuuluvana ilmiönä, tämä ilmeni mieltymyksenä realistista taidetyyliä kohtaan. Viittauksissa esiintyi myös institutionaaliseen taiteenteoriaan viittaavia näkemyksiä, jossa eräs lastentarhanopettaja liitti taiteeseen korkeakulttuurisia piirteitä ja elitistisiä näkemyksiä. Esteettisyyden vaatimus nähtiin taiteeseen liitettynä hyvin tärkeänä ominaisuutena, mutta

myös ei-esteettiset ilmiöt kuuluvat käsitteen "taide" piiriin. Tätä kautta useat lastentarhanopettajat liittivät taiteeseen kuuluvaksi erilaiset taidesuuntaukset.

Rinnastettaessa lastentarhanopettajien näkemyksiä Eisnerin kolmijakoiseen luokitukseen, heidän käsityksensä taiteesta ilmenivät ensinnäkin näkemyksenä taiteesta luokiteltavassa mielessä eräänlaisina taiteen tuotteina, joita voidaan arvioida myös laadullisesti tekijään ja teokseen liittyvien vaatimusten ja odotusten valossa. Taide voi olla todellisen mestarin tekemää, tai myös arkielämän ilmiöt luonnossa tai käytännön esinemuotoilussa voivat olla taidetta. Useiden lastentarhanopettajien näkemyksistä kuvastui myös heidän esteettinen asennoitumisensa ympäristön ilmiöitä kohtaan. Ympäröivää maailmaa havainnoitiin ja arvioitiin esteettisistä kriteereistä käsin. Esteettisten kohteiden, niin arkielämän taiteen kuin niin sanotun korkeakulttuurisen taiteen kautta koettiin kauneutta ja elämyksellisyyttä. Taiteellisenä toimintana nähtiin myös omakohtainen tuottaminen lähinnä ilmaisukeinona ja luovana toimintana. Lisäksi taiteen merkitystä ihmiselle korostettiin. Taiteen välineellinen tehtävä nimenomaan terapeuttisena välineenä tiedostettiin vahvasti.

Kartoittamalla lastentarhanopettajien taidemieltymyksiä aiempien, sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kautta voitiin todeta seuraavaa: lastentarhanopettajat kokivat myönteisenä taiteen vastaanottoon liittyvänä kokemuksena teokset, jotka edustivat kauniita kuvataiteen teoksia, niin maalauksia kuin akvarellejäkin sekä kaunismuotoisia veistoksia ja astioita. Lisäksi erilaiset musiikkielämykset koettiin myönteisinä. Kielteiset kokemukset liittyivät useiden lastentarhanopettajien mukaan juuri nykytaiteen alaan kuuluviin teoksiin. Taidemieltymyksiä kartoitettiin myös heille esitettyjen viiden diakuvan ja kymmenen taidekuvan avulla. Tutkimuksesta ilmeni lastentarhanopettajien mieltymys realistista tyyliä oleviin teoksiin. Samanlaiseen tulokseen päätyi myös Linko (1992). Myös surrealistinen tyyli kiehtoi, joskin surrealistista tyyliä edustavien teosten aihe vaikutti teoksen kokemiseen. Lisäksi osaa lastentarhanopettajista miellytti myös abstraktia tyyliä edustavat teokset.

Näkemykset kuvastavat asennetta, jossa lastentarhanopettajat asettivat teoksen esteettiset ominaisuudet etusijalle. Teoksesta nautittiin, mikäli se täytti heidän odotuksensa taidetta kohtaan. Esteettisyys, kiinnostavuus, ymmärrettävyys, esittävyys ja elämyksellisyys nähtiin taidetta kohtaan asetettuina odotuksina. Taiteen kautta haettiin nautintoa, elämyksiä ja esteettistä viihtyvyyttä, jota taas nykytaide ei useille lastentarhanopettajille voinut tarjota. Edellä mainittujen lastentarhanopettajien kokemat nykytaiteen teokset, niin kuvataiteen kuin tanssitaiteenkin alueelta olivat heidän kokemustensa mukaan selittämättömiä, sekavia ja outoja. Niitä ei ymmärretty ja ne jättivät erälle lastentarhanopettajille ärtyneen, jopa ahdistuneen olon jälkeensä. Ärtymystä aiheutti myöskin ns. "eliittitaiteen" asema; suhtautumistapa, jossa taide ei olisi kaikkien koettavissa, vaan kuuluisi tietylle ryhmälle. Taiteen tuottamiseen liittyvät kaikki kokemukset olivat myönteisiä.

Suhteutettaessa lastentarhanopettajien tapaa havainnoida tutkimuksessa esitettyjä teoksia, kuvastaa heidän tapansa asennoitua Lepistön (1989) jaottelun mukaan esteettis-elämyksellistä havainnointitapaa. Teosten tarkastelussa painottuivat visuaaliset ja esteettiset kriteerit ja katsomikokemuksessa korostui lähinnä mielihyvän tavoittelu. Sen sijaan Machotkan (1982) taiteen arviointityyleistä lastentarhanopettajien tapa arvioida

teoksia sijoittui pääasiassa kahteen ryhmään: emotionaalisesti taidetta arvioiviin ja taiteen realistista ja mutkatonta esitystapaa ja symmetriaa arvostaviin henkilöihin. Lastentarhanopettajien tavoissa arvioida taidekuvia oli löydettävissä Machotkan arviointityyleistä myös ensimmäiseen ja neljänteen ryhmään kuuluvia arviointitapoja. Sen sijaan suhteutettuna Bourdieun (1968) taiteeseen suhtautumistapoihin, kuvastavat lastentarhanopettajien tavat lähinnä tunnepohjaista vastaanottotapaa, jossa vastaanotto perustui taiteen herättämiin emootioihin. Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävänä ei ollut tyyppitellä lastentarhanopettajia taiteen vastaanottotyyppeihin. Erilaiset vastaanottotavat liittyvät heidän tapansa suhtautua taiteeseen, ja näin ollen jaottelua tehtiin kuvaamaan, mikä vastaanottotapa kuvaisi lähinnä lastentarhanopettajien tapaa havainnoida teoksia. Vaadittaisiin kuitenkin perusteellisempaa tutkimusta ja suurempaa kohdejoukkoa, jotta pystyttäisiin selkeästi jaottelemaan henkilöitä tiettyihin tyyppeihin.

Lastentarhanopettajien taidetta kohtaan asettamat odotukset heijastuivat myös esikouluikäisille sopiviksi katsottuihin taidekuviin. Tulokset osoittivat että lastentarhanopettajat suosivat lasten kanssa käytettäväksi hyvin monenlaisia teoksia, ensisijaisesti teosvalintojen perusteena määriteltiin teoksen aiheen ja teeman esteettisyys ja miellyttävyyys. Teosten aiheiden tulisi olla lapsen maailmaa lähellä olevia. Esikouluikäiselle sopiviksi katsottiin teokset, jotka sisälsivät satu-, eläin- ja avaruus- ja fantasia-aiheita. Lasten taidemieltymyksiin kohdistuneet aiemmat tutkimukset osaltaan tukevat edellä mainittuja tuloksia. Saarnivaaran (1993) tutkimuksen mukaan noin 10-vuotiaat pitivät esittävästä, realistista tyyliä edustavista teoksista. Myös Viitasen (1998) tutkimus osoitti että ensiluokkalaiset lapset olivat kiinnostuneita esittävästä, todentuntuisista ja realistisesti kuvatuista taideteoksista.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien mukaan tunnelmaltaan teos voisi olla kaunis, mutta myös salaperäinen ja arvoituksellinen. Niin sanottujen "pelottavien" aiheiden sopivuudessa esikouluikäiselle esiintyi selvää kahtiajakaisuutta. Teoksen kiinnostavuus oli myös yhtenä valinnan perusteena. Aiheeltaan mielenkiintoisen ja runsaasti yksityiskohtia sisältävän teoksen oletettiin kiinnostavan lapsikatsojaa. Useat lastentarhanopettajat pitivät esikouluikäisille lapsille sopivina teoksia, jotka olisivat runsasvärisiä. Edellä mainittuja tämän tutkimuksen tuloksena saatuja lastentarhanopettajien näkemyksiä esikouluikäiselle lapselle sopivista teoksista voidaan tarkastella Parsonsien esteettisen kehityksen teorian (Parsons 1977) ensimmäisen vaiheen pohjalta. Parsonsien mukaan alle kouluikäinen lapsi kiinnittyy ja nauttii teoksen väreistä, lisäksi lapsi nauttii teoksessa olevien elementtien luettelemisesta. Samoin tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat olettivat lasten pitävän värikkäistä ja paljon yksityiskohtia sisältävistä teoksista. Tutkimuksesta ilmeni lastentarhanopettajien keskusteleva tapa lähestyä taidekuvia esikouluikäisen lapsen kanssa, myös Parsonsien (1987) mukaan keskusteleminen teoksista lasten kanssa auttaa heitä ymmärtämään teoksia paremmin.

Teoksen edustama tyyli ei ollut merkittävä valinnan peruste, esikouluikäiselle lapselle sopiviksi katsotut teokset edustivat useita eri tyyliä. Näin ollen tärkeämmäksi valinnan perusteeksi määrittyi nimenomaan teoksen aihe ja teema. Myös Gardnerin ja Perkinsin (Lindström 1989, 8-12) mukaan alle 12-vuotiaat ja sitä nuoremmat lapset ovat kiinnostuneita teoksen tyyliä enemmän teoksen aiheesta. Rosenstielin ym.(1978, 100)

tutkimuksen mukaan 6-vuotiaat lapset kiinnittivät ensisijaisesti huomiota teoksen aiheeseen, useimmiten eläimiin ja väreihin.

Lastentarhanopettajien taiteelle asettamat tehtävät ja tavoitteet heijastuivat osaltaan myöskin esikouluikäiselle soveltuvissa taidekuvin. Esteettisen tehtävän lisäksi taiteella nähtiin olevan hyvin monipuolinen välineellinen tehtävä. Taiteen toimiminen tietoa antavana ja terapeuttisena välineenä myöskin lasten kanssa työskennellessä tiedostettiin. Taiteella nähtiin lapsen minäkäsitystä tukeva, tunnekasvatusta edistävä ja lapsen kokonaispersoonallisuutta kehittävä merkitys.

Tutkimus osoitti, että tähän tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien taidekäsityksillä on selvä yhteys käytännön toteutukseen taiteen vastaanottokasvatuksessa. Lastentarhanopettajien henkilökohtaisilla taidemieltymyksillä oli selvä yhteys esikouluikäiselle sopiviksi katsottuihin teoksiin. Lastentarhanopettajien omat taidemieltymykset osaltaan, heidän odotuksensa taidetta kohtaan, sekä taiteelle asettamansa tehtävät heijastuivat heidän kuvavalinnoissaan.

## 8.2 Tutkimuksen arviointi

Kohdistan tutkimukseni arvioinnin tutkimuksen käytännön toteutukseen ja aineistonkeruun menetelmiin. Arvioidessani tutkimukseni käytännön toteutusta, ensinnäkin tutkimusta varten järjestetty taiteen vastaanottotilanne on aina erilainen kuin mitä olisi aito taidenäyttelyssä vierailu. Tutkimustilana käytettiin kokoustilaa joka oli puitteiltaan kaukana julkisista avarista taidenäyttely-tiloista. Käytetty kokoustila mahdollisti kuitenkin häiriöttömän tutkimustilanteen ja se osoittautui myös hyvin sopivaksi tilaksi fyysisten tekijöidensä vuoksi. Tutkimuksessa käytettiin myös taidejäljennöksiä. Erilaisten reproduktioiden käyttö tutkimuksissa on Saarnivaaran (1993) mukaan yleistä, koska alkuperäisten teosten käyttäminen on käytännössä hankalaa niiden saatavuuden vuoksi. Jäljennökset eivät vastaa alkuperäisiä teoksia, ne ovat kooltaan pienempiä, vaikutelma tekotavasta ja materiaalista on latistunut, eivätkä värit välttämättä vastaa alkuperäistä. Mikä merkitys kaikella tällä on tutkimuksien kannalta, riippuu Saarnivaaran mukaan tutkimustehtävästä. Jos tavoitteena on tietää, mitä katsoja ajattelee juuri tietyn taiteilijan teoksista, niiden esteettisestä laadusta, on alkuperäisteosten käyttäminen tärkeää. Jos kuvan ensisijaisena tarkoituksena on toimia keskusteluympäristönä ja keinona päästä sisälle katsojan ajatusmaailmaan, kysymys originaalin tai kopion erosta ei ole ratkaisevaa. (Saarnivaara 1993, 123.)

Metodisissa vartailuissa (Hardiman & Zernich 1984) on tutkittu kolmessa eri muodossa (originaaleina, väridioina ja väripaperikuvina) esitettyjen maalausten vastaanottoa. Tutkimus osoitti, että silloin kun tutkittavat eivät ole taiteenharrastajia, ei vastaanoton kannalta ole merkitystä, käytetäänkö tutkimuksessa alkuperäistä teosta, väridiakuvaa vai värillistä painokuvaa. (Hardiman & Zernich 1984, 104-108.)

Pääjoen (1998) mukaan reproduktioiden käyttöä ei useinkaan kyseenalaisteta. Kopiosta häviävät monet sellaiset laadulliset ominaisuudet, joita pidetään yleisesti taiteen luonteen

ja myös sen havainnoinnin ja kokemisen kannalta kaikkein keskeisimpinä. Vaikka reproduktio olisikin korkealaatuinen, on esimerkiksi akvarellin ja öljyvärityön välinen ero huomattavasti vähäisempi diassa kuin alkuperäistöissä. (Pääjoki 1998, 90-95.) Toisaalta Linko (1992, 43) toteaa, että ihmiset ovat tottuneet näkemään taideteoksia kuvina olennaisesti useammin kuin alkuperäisinä.

Tässä tutkimuksessa kuvien ensisijaisena tarkoituksena oli toimia nimenomaan keinona päästä sisälle katsojan ajatusmaailmaan, joten alkuperäisteosten käyttäminen ei ollut välttämätöntä. Onhan ilmeistä, että tutkimukseen valituilla taidekuvilla oli tärkeä osa tässä tutkimuksessa. Teosvalikoimaa arvioidessani pyrin valitsemaan tutkimukseeni taidekuvia, jotka poikkeaisivat toisistaan niin aiheiltaan, tekotavaltaan kuin tyylliltäänkin, jotta eroja taidemielitymysten ja näkemysten suhteen esiintyisi. Tutkimukseen valitsemani viidentoista kuvan kuvavalikoiman kautta pystyivät lastentarhanopettajat erittelemään perusteita mieltymyksiensä suhteen. Lastentarhanopettajat arvioivat kymmenen taidekuvan kohdalla niiden sopivuutta esikouluikäiselle. Useiden tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien mielestä teosvalikoima pääasiassa miellytti heitä itseään ja ne katsottiin myös sopivan esikouluikäiselle. Eroa mieltymyksiensä ja sopivuuden suhteen kuitenkin esiintyi kahden teoksen kohdalla. Tämä asettaakin haasteita tutkimuksissa käytettävälle kuvamateriaalille niin määrällisesti kuin laadullisestikin, jotta mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä kyettäisiin erittelemään.

Tätä tutkimusta varten laatimani kysymyslomakkeen avulla lastentarhanopettajat määrittivät käsitteen taide ja toivat myös näkemyksiään siitä, mikä merkitys taiteella on heille. He kirjasivat näkemyksiään yksittäisistä teoksista omien mieltymyksiensä valossa ja perustelivat esikouluikäiselle lapselle soveltuvia teoksia. Kysymyslomakkeeseen eriteltyt kysymykset johdattelivat lastentarhanopettajia rajatusti pysymään kysyttävässä asiassa. Tämä helpotti aineiston analysointia.

Tutkimukseen osallistumisaktiivisuuteen pyrin vaikuttamaan ennalta laaditun tiedotteen välityksellä, joka saavutti kattavasti tutkimuspaikkakuntana toimineen kaupungin kunnallisten päiväkotien lastentarhanopettajat. Tiedotteessa korostettiin myös tutkimuksen tärkeyttä. Tutkimukseen osallistuneiden määrä jäi odotettua vähäisemmäksi, olihan perusjoukon koko 25 lastentarhanopettajaa. Ennen tutkimuksen alkua käydyssä "lämmittelykeskustelussa" ilmeni, että lastentarhanopettajien irroittaminen työstään kokonaisuudessaan noin kolmeksi tunniksi oli mahdotonta, sillä henkilökuntaa oli vähän ja sijaisia ei voitu ottaa. Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat totesivat sopimamme tutkimusajankohdan olleen heille ajallisesti hyvän. Pohdittavaksi jää, oliko taiteen vastaanottokasvatus vieras asia, johon suhtauduttiin varauksella, vaiko yleensä asia joka ei kiinnosta lastentarhanopettajia. Tutkimukseen osallistuneille taiteella oli suuri merkitys. Tutkimukseen osallistuminen oli tässä tapauksessa vapaaehtoista, eikä velvoitteita tullut esimerkiksi kunkin yksittäisen päiväkodin tai työnantajan taholta.

Pohdintaa herättikin, miten tutkimustilanne olisi voitu järjestää toisella tavalla osallistujamäärää lisääväksi. Yksi tapa olisi ollut käyttää informoitua postikyselyä, jossa sekä kysymyslomake, että kuvaluettelo olisi lähetetty tutkittaville. Tämä olisi aiheuttanut tekijänoikeudellisia selvityksiä. Toisen tapa olisi ollut kiertää tutkimuspaikkakunnan kussakin eri päiväkodissa pitämässä vastaavanlainen tilaisuus. Tällainen menettely olisi lisännyt oletettavasti tutkimukseen osallistuneiden määrää. Tutkimusajankohdasta olisi

voitu päättää kunkin päiväkodin kanssa erikseen sopivimman ajankohdan löytämiseksi. Jälkikäteen ajateltuna jälkimmäinen vaihtoehto olisi ollut käytännössä mahdollista toteuttaa, vaikkakin aikaavievä.

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyys ja analyysimenetelmien arviointi

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkittavaa teoreettista ilmiötä ilmaisemaan valitut ilmiöt, jotka ovat havaittavissa ja mitattavissa, sitä todellisuudessa ilmaisevat. Tietojenkeruuvälineiden näkökulmasta tarkasteltuna on kyse siitä saadaanko tietojenkeruuvälineillä tietoja halutusta ilmiöstä. (Pietilä 1976, 247-249.)

Tutkimukseni sisältää määrällistä aineistoa, mutta tarkastelen luotettavuuskysymyksiä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995, 122) mukaan tutkijan oma subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat hänen tahtomattaankin tutkimiseen. Tutkijan on paras tiedostaa omat lähtökohtansa, tunnustaa se, että ne vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon, ja tietoisesti käsitellä niitä. Tällainen hallittu subjektiivisuus on Syrjälän ym. mukaan yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. Tutkimuksessani oman subjektiivisuuteni tiedostaminen ilmeni lähinnä kuva-aineiston valinnassa, jossa jouduin punnitsemaan tarkkaan niitä perusteita, joiden pohjalta lopullinen kuva-aineisto valikoitui.

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu Syrjälän ym. (1995) mukaan ensinnäkin siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä, sekä missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on ennenkaikkea kysymys tulkintojen validiteetista. Aineiston kohdalla validiteetti merkitsee ensinnäkin aitoutta eli aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat samasta asiasta kuin tutkija oletti. Aineiston on oltava myös relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Johtopäätökset ovat puolestaan valideja silloin, kun ne vastaavat sitä mitä tutkittavatkin tarkoittavat, toisin sanoen tutkija ei esimerkiksi ylitulkitse aineistojen ilmaisuja. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 129.) Käytin tässä tutkimuksessa tutkimustulosten esittelyssä suoria lainauksia, jotka pyrkivät kuvaamaan kutakin asiayhteyttä mahdollisimman hyvin. Näin pyrin välttämään ylitulkinnan vaaralta.

Grönforsin (1982, 174) mukaan validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäistä validiteettia on tutkimuksessa, jossa eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Ulkoinen validiteetti ilmaisee teoreettisten ja johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen, yksinkertaisimmillaan se on hypoteesin todentamista. Sisäinen validiteetti kuvastaa tutkijan tieteellistä otetta ja sitä, että tutkija hallitsee tieteenalansa. Sisäinen validiteetti voidaan tarkastaa ns. terveen järjen avulla. Teoreettisten johtopäätösten teossa voidaan hyödyntää aikaisempia tutkimuksia samasta tai samantapaisesta ongelmasta. Näin myös tässä tutkimuksessa aikaisemmat tutkimukset antoivat välineitä johtopäätösten tekoon.

Laadullisen aineisto yleistettävyyys eli reliabiliteetti tarkoittaa Hämäläisen (1987, 55) mukaan sitä, kuinka hyvin aineisto kuvaa todellisuutta riippumatta siitä, missä ja milloin se on hankittu. Grönforsin (1982, 175) mukaan kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Alasuutarin (1994, 203) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa saadaan syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Olennaista on tutkimuksen pyrkimys selittää ja tehdä ilmiö ymmärrettäväksi. Sen olemassaolon todistaminen tai paljastaminen ei ole tarpeen. (Alasuutari 1994, 209.)

Tutkimukseni tavoitteena ei ollut niinkään yleistäminen, vaan tehdä näkyväksi lastentarhanopettajien taidekäsityksiä ja niihin pohjautuen taidekuvavalintoihin kohdistuvien mieltymysten pohjalla olevia perusteita. Tutkimus pyrki kuvaamaan ja antamaan viitteitä taidekäsityksistä juuri tähän tutkimukseen osallistuneen kohdejoukon ja juuri näiden valittujen kuvataiteen teosten avulla ja niiden pohjalta kuvaamaan "heijastumia" esikouluikäiselle suunnattuun taiteen vastaanottokasvatukseen.

Mäkelän (1990) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei voi määrittellä reliabiliteettiongelmaksi. Kvalitatiivista aineistoa arvioitaessa olisi syytä kiinnittää huomiota aineiston merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyyteen, aineiston kattavuuteen sekä analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. (Mäkelä 1990, 47-48.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston riittävyydellä tarkoitetaan sitä, että aineisto olisi riittävän monipuolinen ja analyysin kattavuus sitä, että tutkija ei perustele tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. (Mäkelä 1990, 52-53.) Litteroin lastentarhanopettajien kirjalliset vastaukset. Litteroitua tekstiä oli käytössä 20 sivua, rivivälillä 1.

Aineiston arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja joko hyväksymään tai riitauttamaan tulokset. Analyysin toistettavuus taas edellyttää sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on selvitetty niin, että toinenkin tutkija päätyy niiden avulla samaan tulokseen. (Mäkelä 1990, 53.) Käsillä olevan tutkimuksen aineiston luokittelun suoritti tutkija itse, rinnakkaisluokituksen mahdollisuus otettiin huomioon, mutta Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995, 131) mukaan rinnakkaisluokittelu ei useinkaan ole käytännössä mahdollinen, koska tarvittavan teoreettisen perehtyneisyyden hankkiminen ja paneutuminen tutkijan tekemään kategoriointiin vaatii suhteettomasti työtä. Tilanne olisi ollut edellä mainittu myös tässä tutkimuksessa.

Rosenstiel ym.(1978) laativat myös tässä tutkimuksessa luokitusrunгон perustana käytetyn luokituksensa selvittämään, miten opitaan tekemään erotteluja taiteen arvioinnissa käytettyjen kriteerien välillä. Tutkimukseen osallistuneet olivat iältään 6-16 vuotiaita. (Rosenstiel ym.1978, 96-98.) Lingon (1992) tutkimuksessa kohdejoukko muodostui lukiolaisista ja ammattikoululaisista. Tutkimuksessa hahmoteltiin kuvaa tavasta, jolla nuoret vastaanottavat taidetta. Lingon tutkimuksessa pyrittiin Rosenstielin ym. laatiman luokituksen pohjalta muotoiltua sisältöluokitusta käyttämällä pelkkää kvalitatiivista lähilukua systemaattisempaan metodiseen otteeseen. Lingon mukaan vastausten analyysimenetelmä suosi konventionaalista, kriitikoiden näkökulmasta lähtevää analyysyä.(Linko 1992, 82.)

Koska käsilläolevaa tutkimusta varten jouduin täydentämään Rosenstielin ym. (1978) laatimaa luokitusta, ja Rosenstielin ym. tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimustehtävä erosivat käsillä olevasta tutkimuksesta, ei voitane suoraan verrata luokituksen yhtenäisyyttä. Rosenstiel ym. tutkivat näiden vastaanottotaitojen kehittymistä iän mukana. Sen sijaan Lingon (1992) tutkimuksessa tällaista systemaattista sisältöluokitusta käytettiin muun kvalitatiivisen analyysin tukena muiden analyysimenetelmien ohella. Sisältöluokitus otettiin käyttöön myös analyysin validiteetin lisäämiseksi. (Linko 1992, 47.) Luokitus palvelee edellä mainituissa tutkimuksissa nimenomaan keinona eritellä teoksessa vallitsevia ominaisuuksia, joihin katsoja kiinnittää huomiota. Samoin tässä tutkimuksessa luokitus mahdollisti erittäin yksityiskohtaisen tavan eritellä lastentarhanopettajien kokemuksia ja edelleen taidemieltymysten taustalla olevia perusteita, lisäten näin tutkimuksen luotettavuutta.

#### 8.4 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimus muodostui esitutkimuksenomaiseksi tutkimukseksi lähinnä tutkimukseen osallistuvien määrän vähyden vuoksi, jolloin mahdollista koko taidekäsitysten kirjoa ei tutkimuksella oletettavasti voitu selvittää. Lastentarhanopettajien taidekäsitysten selvittäminen ja yksilöllisten erojen tulkinta rajoittuikin näin pintapuoliseen katselmukseen. Käytetyt tutkimusmenetelmät osoittautuivat toimivaksi, niiden avulla pystyttiin selvittämään tutkimustehtäviä. Tutkimus antoi uutta tietoa jo siitäkin syystä, että vastaavanlaista tutkimusta ei aiemmin ole tehty.

Tutkimus maalaa kuvaa lastentarhanopettajista toisaalta perinteistä kauneutta ja esteettisyyttä korostavaa suhtautumistapaa omaavina henkilöinä, toisaalta taas osa lastentarhanopettajista katsoi taiteeseen kuuluvaksi eri ajan ilmiöt, joita taide myös kuvastaa. Näin tutkimus toi esille heidän käsitystensä eroja ja myös yhtäläisiä piirteitä. Kinnusen (1990) mukaan esteettinen asenne ei missään tapauksessa ole vieras käytännölliselle elämälle, vaan se on jossain tehtävissä välttämätön (Kinnunen 1990, 61). Näin myös esteettisen asenteen omaksuminen on tärkeä ominaisuus päiväkodissa työskentelevälle lastentarhanopettajalle. Tällä tavoin lastentarhanopettaja pystyy luomaan ympäristön, joka vastaa päiväkotiympäristölle asetettuihin vaatimuksiin, ja tätä kautta pyrkii välittämään esteettisiä arvoja ja tukemaan lapsen esteettisen tajun kehittymistä. Lastentarhanopettajien taidemieltymyksiä kartoittamatta ja suhteuttamalla niitä myös heidän perusteluihinsa esikouluikäisille soveltuviin taidekuviin voitiin todeta, että jokaisella lastentarhanopettajalla on oma käsityksensä taiteesta, jotka osin ovat yhteneväisiä useiden lastentarhanopettajien kanssa. Heillä on myös omat taidemieltymyksensä ja tätä kautta omat perusteensa valita teoksia lapsen tarkasteltavaksi.

Suhteutettaessa tuloksia yleensä taiteen vastaanottokasvatuksen kannalta, törmäämme taas nykytaiteen kohtaamisen ongelmaan. Tutkimukseen valitut taidekuvat soveltuivat tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien mukaan esikouluikäiselle pääasiassa hyvin. Tosin kuvamateriaali koostui melko perinteisistä eri tyyliuuntien teoksista, mitään hyvin poikkeuksellista teosta ei teosten joukossa ollut. Teosten sopivuudesta



esiintyi kuitenkin myös toisilleen vastakkaisia mielipiteitä. Tapaan suhtautua yleisesti taiteeseen sisältyi useiden lastentarhanopettajien taholta kielteisiä kokemuksia ja tätä myöten kielteistä suhtautumista nykytaidetta kohtaan. Myös lastentarhanopettajien henkilökohtaisilla taidemieltymyksillä oli tässä tutkimuksessa selvä yhteys siihen, millaista taidetta esikouluikäisten lasten kanssa tarkasteltaisiin. Kyetessään astumaan omien mieltymystensä ulkopuolelle ja toisaalta näkemään taiteen alan monivivahteisuuden ja rikkauden, avaa lastentarhanopettaja mahdollisuuden pienelle lapselle runsaisiin kokemuksiin; lapsihan on vielä vailla ennakkoluuloja tai rajoittuneita asenteita. Vaikka tutkimuksessa ei tarkasteltukaan esikouluikäisten lasten taidekäsitystä, voidaan ainoastaan tehdä oletuksia näiden tutkimustulosten vaikutuksista esikouluikäisen lapsen kehityksessä olevaan taidekäsitukseen.

Saatu tutkimustieto palvelee lastentarhanopettajia nimen omaan siinä, että heidän taidekäsitystensä näkyväksi tekemisen myötä voidaan tiedostetummin paneutua taiteen vastaanottokasvatuksen käytännön toteutukseen. Tämä edellyttää lastentarhanopettajilta myös tiedostetumpaa otetta taiteen vastaanottokasvatukseen. Tiedostammehan myös esimerkiksi tietynlaisen liikunnan merkityksen tai musiikin vahvan vaikutuksen kasvun tukemisessa ja edistämässä ja samalla viestitämme arvojamme ja asenteitamme sekä tiettyjä hyväksikäsitsemme toimintamalleja. Koska taiteen vastaanottokasvatus on taiteellisen tuottamisen rinnalla vähäisempää, ei sen syvällisempää merkitystä ja mahdollisia vaikutuksia niinkään tiedosteta. Näkisin tämän asettavan myös haasteita lastentarhanopettajien koulutukselle. Tästä tutkimuksesta saadun tiedon toivon antavan ajattelemisen aihetta taiteen vastaanottokasvatusta päiväkodeissa toteuttavalle kasvattajalle ja toivottavasti myös tiedostetumpaa kasvatuksellista otetta työhön taiteen vastaanottokasvatuksen parissa.

Kokonaisuudessaan koin tutkimukseni erittäin kiinnostavana. Edellä mainittuja tiedonhankintamenetelmiä kehittelemällä, eli taidekuvavalikoimaa ja kyselylomaketta täsmentämällä, sekä mahdollisesti tiedonhankintamenetelmiä laajentamalla esimerkiksi haastattelun avulla, pystyttäisiin tutkimuksella saamaan syvällisempää tietoa. Lisäksi suuremman kohdejoukon avulla saataisiin enemmän vertailukelpoisia tuloksia. Tutkimusmenetelmän kehittelyn ja suuremman kohdejoukon avulla pystyttäisiin paremmin erittelemään ja täsmentämään tuloksia, näin ollen myös tutkimuksen luotettavuus paranisi. Esimerkiksi kyselylomakkeeseen avointen kysymysten lisäksi voitaisiin laatia valintavaihtoehtoisia tai asteikollisia osioita. Kiinnostavaa olisi myös tutkia yleensä taidekuvien tai aidon taiteen käyttöä ja taiteen vastaanottokasvatuksen asemaa päiväkodin päivittäisessä toiminnassa, eli millaisen merkityksen päiväkodeissa työskentelevät kasvattajat antavat taiteen vastaanottokasvatukselle.

## 9 LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993a. Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2., uudistettu painos. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, T. Falk, P. 1993. Päiväkoti voi antaa taiteen perusopetusta. Lastentarha 1993 (5), 22-23.
- Avner, Z. 1976. Marxilaisen estetiikan perusteita. Moskova. Edistys.
- Beardsley, M. C. 1983. An Aesthetic definition of Art. Teoksessa Curtler Hugh. What is Art? In the series Art and philosophy. 1983. Vol. 1, 15-29. United States of America. Haven Publishing Corporation. G.P.O. Box 2046.
- Beardsley, M. C. 1987. Esteettinen näkökulma. Teoksessa Lammenranta, M. & Haapala, A.(toim.) Taide ja filosofia. Helsinki. Hakapaino oy.
- Berlyne, D. E. 1971. Aesthetics and psychobiology. New York. Appleton-Century-Crofts.
- Berlyne, D. E. 1974. Studies in the new experimental aesthetics. Saastamoinen.
- Bernard, Y. 1972. Sex influence in aesthetic behavior. Teoksessa Perceptual and Motor Skills. 1972. 34 (1), 663-666.
- Best, D. 1995. Feeling and reason in the arts. London. George Allen & Unwin.
- Bourdieu, P. 1968. Outline of a sosiological theory of art perception. International Social Science Journal 22 (4), 589-612.
- Bourdieu, P & Darbel, A. 1970. Museerna och deras publik. Teoksessa Konstsociologi. Konstsociologiska texter med inledning av Sven Sandström. Lund: CWK Gleerup.
- Bourdieu, P. 1979. Distinction. A Social critique of the judgement of taste. London and New York. Routledge & Kegan Paul.
- Boyer, B. 1980. Examination of Experimental Aesthetic Research from 1970 to 1980 related to the Visual Perception of Paintings with implications for Art education. Michigan. USA.
- Brotherus, A., Helimäki, E., Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva. WSOY:n graafiset laitokset.
- CD-Fakta. Elektroninen tietosanakirja. 1994. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Chapman, L. 1978. Approaches to Art in Education. New York. Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, G. A., Day, M. D., Greer, D. 1987. Discipline-based Art Education: Becoming Students of Art. Journal of Aesthetic Education. Vol. 21 (2), 129-193.
- Coffey, A. 1969. A developmental study of aesthetic preferences for realistic and nonobjective paintings. Dissertation Abstracts International 29 (12), 4828-B.
- Cornell, P., Dunér, S., Millroth, T., Nordström, G, Z., Roth-Lindberg, Ö.(red) 1985. Bildanalys. Malmö. Gidlunds.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. 1990. The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter. Los Angeles. The Getty Center for Education.
- Danto A. C. 1964. The artworld. Journal of Philosophy 61 (19), 571-583.
- Dickie, G. 1981. Estetiikka. Hämeenlinna. Arvi A. Karisto Oy:n kirjapaino.
- D'Onofrio, A & Nodine, C, F. 1981. Children's Responses to Paintings. Studies in Art Education 23(1),14-23.

- Eisner, E. W. 1988. *The Role of Discipline-based Art Education in America's Schools*. The Getty Center for Education in the Arts.
- Eisner, E. W. 1995. *What Artistically Crafted Research can Help Us to Understand About Schools*. *Educational Theory*. Vol.45 (1), 1-6.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki. Edita Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi. Lapin yliopistopaino.
- Falk, P. 1993. *Taidekasvatus ja taiteen perusopetus Kuopion läänissä*. Kuopion läänin taidetoimikunta, Kuopion lääninhallituksen koulutus- ja kulttuuriosasto, sosiaali- ja terveysosasto.
- Favre, J. A. 1981. *Aesthetic experience: As a perceptual process and theory of learning in art*. University Microfilms International. Ann Arbor, Michigan, U.S.A.
- Gibson, J. J. 1980. *Foreword: A Prefatory Essay on the Perception of Surfaces versus the Perception of Makings on a Surface*. Teoksessa Hagen, M. A. *The Perception of Pictures*. Vol. 1, xi-xviii.
- Goodman, N. 1978. *Ways of Worldmaking*. Indianapolis. Hackett Publishing Company.
- Gränö, P. 1993. *Esikoululainen taidekuvan vastaanottajana*. Rauma.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva. WSOY:n graafiset laitokset.
- Haapala, A. 1987. *Taide ja taiteen tehtävät*. *Synteesi*. Taiteidenvälisen tutkimuksen aikakauslehti. 1987(4), 69-76.
- Hardiman, G. W. & Zernich, T. 1984. *Subjective response to paintings as originals, colored slides and colored prints*. *Studies in Art Education* 1984 25(2), 104-108.
- Hassi, M. 1994. *Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus*. Teoksessa Surakka, T. (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen*. Helsinki. Suomen kuntaliiton painatuskeskus.
- Hepburn, R. W. 1987. *Taide ja tunnekasvatus*. Teoksessa Lammenranta, M. & Haapala, A. (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki. Hakapaino oy.
- Hernadi, P. 1981. *What is Criticism?* Bloomington.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P., Sajavaara, P. 1995. *Tutkimus ja sen raportointi*. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Housen, A. 1983. *The eye of the beholder. Measuring aesthetic development*. Ph. D. thesis The Graduate School of Education. Harvard University.
- Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. *Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hämäläinen, J. 1987. *Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä*. *Johdatus laadullisen tutkimuksen "käsityötaitoon"*. Kuopion yliopiston julkaisuja. *Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset* 2/1987.
- Jaukkuri, M. 1993. *Kuva ja katsoja*. *Taide* 33 (6), 18-21.
- Jeffers, C. S. 1990. *Child-Centered and Discipline-Based Education: metaphors and meanings (abridged)*. *Art Education*. Vol. 43 (2), 16-21.
- Jyrinki, E. 1976. *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Toinen, uudistettu painos. Hämeenlinna. Arvi A. Karisto osakeyhtiön kirjapaino.
- Kaitaro, T. 1998. *"Kuin ensimmäistä kertaa"* Esteettisen kokemuksen mystiikkaa ja psykologiaa. *Taide* 1998 (5), 30-33.

- Kandinsky, W. 1988. Taiteen henkisestä sisällöstä. 2. painos. Suomentanut Marjut Kumela. Jyväskylä. Gummerus Oy Kirjapaino.
- Kauppinen, H., Wilson, B. 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Helsinki. Otava.
- Kalmio, M. 1977. Aristoteleen estetiikka ja runousoppi. Teoksessa Kinnunen A., Oksala T. (toim.) Antiikin estetiikka. s. 66-98. Porvoo. WSOY.
- Kinnunen, A. 1990. Esteettisestä elämyksestä. Helsinki. Yliopistopaino.
- Kopnin, P. 1975. Dialektiikka, logiikka, tiede. Moskova. Edistys.
- Kuisma, O. 1991a. Platon, Aristoteles ja Plotinos taiteellisesta mimesiksestä. Helsingin yliopiston yleisen kirjallisuustieteen, teatteritaiteen ja estetiikan laitoksen monistesarja 20.
- Lammenranta, M., Haapala, A. 1987. Taide ja filosofia. Helsinki. Hakapaino Oy.
- Lammenranta, M. 1987. Taide ja maailmojen ekeminen. Synteesi. Taiteidenvälisen tutkimuksen aikakauslehti. 1987 (1-2), 101-109.
- Lanier, V. 1987. A\* R\*T\* A Friendly Alternative to DBAE. Art Education /September. Vol. 40 (5), 46-52.
- Lanier, V. 1984. Eight Guidelines for Selecting Art Curriculum Content. Studies in Art Education. Vol. 25 (4), 232-237.
- Lepistö, V. 1989. Kuvataiteen havaitseminen ja kokeminen. Taideteosten vastaanotosta ja merkityksestä. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia A:19. Tampereen yliopisto.
- Lewis, H. P. 1963. Spatial representation in drawing as a correlate of development and a basis for picture preference. Journal of genetic Psychology 102 (1), 95-107.
- Lindström, L. 1989. Bildpedagogisk forskning i USA. Harvard Project Zero. Bild i skolan 60 (3), 8-12.
- Linko, M. 1992. Outo ja aito taide. Ammattikoululaiset ja lukiolaiset kuvataiteen vastaanottajina. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja. Julkaisu 30. Jyväskylä. Kirjapaino Kari Ky.
- Linko, M. 1994. Nykyaiteen katsomiskokemus taidenäyttelyssä. Sosiologia 1994 (3), 177-191.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. 1987. Creative and mental growth. New York. Macmillan.
- Moisander, R., Töyssy, S., Vartiainen, L & Viitanen, P. 1991. Kuvasilta kuvaamataidtoon 1-3. Porvoo. WSOY:n graafiset laitokset.
- Machotka, P. 1966. Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference. Child Development 37 (4), 877-885.
- Machotka, P. 1980. Daniel Berlyne's contributions to empirical aesthetic. Motivation and Emotion. Vol.4 (2), 113-121.
- Machotka, P. 1982. Esthetic Judgment Warm and Cool: Cognitive and Affective Determinants. Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 42 (1), 100-107.
- Margolis, J. 1971. Esteettinen havaitseminen. Teoksessa Rantavaara, I (toim.) Nykyestetiikan ongelmia. Helsinki. Otava.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. International Journal of Education Research 19, 277-300.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki. Painokaari Oy.
- Neisser, U. 1982. Kognitio ja todellisuus. Suomentanut Helena Janhukainen. Espoo. Weilin+ Göös.

- Osborne, H. 1970. *The Art of Appreciation*. Oxford University Press. London.
- Pallasmaa, J. 1993. *Maailmassaolon taide. Kirjoituksia arkkitehtuurista ja kuvataiteista*. Helsinki. Painatuskeskus.
- Parsons, M., J. 1976. A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Children. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 34 (3), 305-314.
- Parsons, M., J. 1977. A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. *Journal of Aesthetic Education* 10, 305-314.
- Parsons, M, J. 1987. *How we understand Art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Paulsson, G., Paulsson, T. 1984. *Tie taiteen maailmaan. WSOY:n graafiset laitokset*. Juva.
- Paustovski, K. 1975. *Kertomus elämästä. Osa 5. Kaukasialaisia kuvia*. Suomentanut Ulla-Liisa Heino. Gummerus. Jyväskylä.
- Pietilä, V. 1976. *Sisällön erittely. 2. painos*. Helsinki. Oy Gaudeamus Ab.
- Piironen, L. 1995. *Leikissä taiteen ainekset*. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) *Kuvien maailma*. Opetushallitus.
- Porna, I, 1994. *Taiteen perusopetus ja alle kouluikäiset*. Teoksessa Surakka, T. (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen*. Helsinki. Suomen kuntaliiton painatuskeskus.
- Puukari, S. 1989. *Havaitseminen ja kuvaamisen taito peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetuksessa*. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 43. Jyväskylän yliopisto.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki 1992. Valtion painatuskeskus.
- Pääjoki, T. 1994. *Elliot Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Pääjoki, T. 1997. *PyhäTaide ja ArkiElämä*. Teoksessa Hiltunen, M & Mannerkoski, O. (toim.) *Synestesia*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8. Rovaniemi. Lapin yliopistopaino.
- Pääjoki, T. 1998. *Taidekasvatuksen ja taiteen välisiä kysymyksiä. Ajatuksia henkilökohtaisen taidekasvatustieteen näkökulmasta rakentajalle*. Lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Reimer, B. 1972. Putting aesthetic education to work. *Journal of Aesthetic Education*. 1972 (6), 99-108.
- Rosenstiel, A. K., Morison, P., Silverman, J. & Gardner, H. 1987. Critical judgement: a developmental study. *Journal of Aesthetic Education*. 12 (4), 95-108.
- Routila, L.O. 1986. *Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteen tutkimukseen ja taiteen teoriaan*. Keuruu. Clarion.
- Routila, L.O. 1995. *Taidekasvatuksen perusteet*. Jyväskylä. Taidekasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Routila, L. O. 1995. *Taidekasvatuksen tieteenala nyt. Pieni johdatus tietopohjaiseen taidekasvatukseen*. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos.
- Rump, E. E. & Southgate, V. 1967. Variables affecting aesthetic appreciation in relation to age. *British Journal of Educational Psychology* 37 (1), 58-72.
- Saarnivaara, M. 1985. *Esteettinen kasvatus ja persoonallisuuden kehitys*. Teoksessa: Ruoppila, I. (toim.) *Oppilaiden persoonallisuuden tukeminen ja arvomaailman kehittäminen*, s. 59-62. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 267/1985.

- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylä. Kirjapaino Oma Ky.
- Saarnivaara, M. 1994. Lapsi taiteen tulkitsijana. *Kasvatus* 2 / 1994, 232-235.
- Salminen, H. 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2.
- Sandström, S. 1977. A Common Taste in Art. *Aris* 1977, 7-55.
- Sava, I. 1984. Mitä taide voi meille merkitä. *Aikuiskasvatus* 1984 (1), 22-27.
- Schirmacher, R. 1988. Art and creative development for young children. New York. Delmar.
- Sederholm, H. 1994. Vallankumouksia norsunluutornissa. Jyväskylä. Kopio-Jyvä Oy.
- Sepänmaa, Y. 1991. Institutionaalinen taideteoria. Teoksessa: Sevänen E., Saariluoma L. & Turunen R. (toim.) . Taide modernissa maailmassa. Helsinki. Painokaari Oy.
- Smith, R. A. 1987. Excellence in Art Education. Ideas and Initiatives. Updated version. National Art Education Association. Reston. Virginia.
- Sörbom, G. 1984. Bildvärldar. Göteborg. Liber Förlag.
- Sörbom, G. 1984. Den konstnärliga bilden och dess roll. Teoksessa Pettersson, R. (red.) *Forskning kring bild. Bildens innehåll, utförande och kontext.* Norstedts Tryckeri. Forskningsrådsnämnden. Rapport 1984 (4), 9-23.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Taunton, M. 1980. The influence of age on preferences for subject matter, realism, and spatial depth in painting reproductions. *Studies in Art Education* 21 (3), 40-53.
- Thesleff, H. 1977. Platonin estetiikasta. Teoksessa Kinnunen A., Oksala T. (toim.) *Antiikin estetiikka*, s. 9-65. Porvoo. WSOY.
- Tobacyk, J. 1979. Preference for paintings and personality traits. *Psychological Reports*, 1979. Vol. 45, 787-793.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki. Hanki ja jää.
- Tuominen, M-K. 1991. Kuvalla on oma kielioppinsa. Teoksessa Räsänen M. (toim.) *Sanoja kuvista. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja* 4, 13-19.
- Valkonen, M., Valkonen, O. 1985. Suomen taide. Vastakohtien aika 5. Porvoo. WSOY:n graafiset laitokset.
- Varpio, Y. 1982. Reseptitutkimus ja muita artikkeleita. Kotimaisen kirjallisuuden laitoksen monisteita 22. Tampereen yliopisto.
- Viitanen, P. 1998. Hyvät, kauniit ja rumat kuvat. Ensiluokkalaisen taidekuvareseptio. Turun yliopiston julkaisuja 145. Turku. Painosalama Oy.
- Viljo, E. M. 1980a. Esteettinen reaktio taidekuvan tarkastelussa. I osa. *Taide* 1980 (4), 6-7.
- Viljo, E. M. 1980b. Esteettinen reaktio taidekuvan tarkastelussa. II osa. *Taide* 1980 (5), 6-10.
- Virkkala, S. 1996. Lapset keskustelevat taiteesta. Taidekasvatuksen osasto. Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki. Painamaton lopputyö.
- Weitz, M. 1987. Teorian tehtävä estetiikassa. Teoksessa Lammenranta, M., Haapala, A. (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki. Hakapaino Oy.

## 10 LIITTEET

## LIITE 1

Teos- ja kuvatiedot ja tutkimustilanteessa esitetyt kuvat  
DIAKUVAT

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1. Eero Järnefelt: <i>Taiteilijan poika</i> v. 1897       | Realismi                    |
| 2. Piet Mondrian: <i>Tableau II</i> v. 1921-25            | Modernismi: Abstrakti taide |
| 3. Salvador Dali: <i>Die brennende Giraffe</i> v. 1935    | Modernismi: surrealismi     |
| 4. Wassily Kandinsky: <i>Maalaus jossa taloja</i> v. 1909 | Modernismi: Expressionismi  |
| 5. Frida Kahlo: <i>Henry Fordin sairaala</i> v. 1932      | Modernismi                  |

## TAIDEKUVAT

- |  |  |
|--|--|
| 1. Albert Edelfelt: <i>Leikkiviä poikia rannalla</i><br>1884 öljymaalauk (89 x 106,5 cm)             | Suomen taiteen kultakausi<br>Realismi      |
| 2. Olli Miettinen: <i>Asetelma (La Piste II)</i><br>1931 öljymaalauk (64 x 49 cm)                    | Modernismi: Kubismi                        |
| 3. Ernst Billgren: <i>Missing Fox</i> 1993<br>öljyväri ja mosaiikki                                  | Nykytaide: Surrealismi                     |
| 4. Mihail Larionov: <i>Sotilas hevosen selässä</i><br>1908 öljymaalauk (89 x 99 cm)                  | Modernismi: Neoprimitivismi                |
| 5. Keith Haring: <i>Nimetön,</i><br>huhtikuu 1984 Akryyli puuvillalle,<br>neliosainen (304 x 304 cm) | Nykytaide: Pop. Graffiti                   |
| 6. Outi Heiskanen: <i>Uni</i><br>1974 akvatinta ja mezzotinto<br>(170 x 165 mm)                      | Nykytaide: Surrealismi                     |
| 7. Joan Miró: <i>Taivaan kulta</i><br>1967 öljymaalauk (205 x 175 cm)                                | Nykytaide: Abstrakti taide,<br>Surrealismi |
| 8. Walter Dahn: <i>Astma I</i><br>1982 Dispersio puuvillalle (200 x 150 cm)                          | Nykytaide: Expressionismi                  |
| 9. Sam Vanni: <i>Äiti ja lapsi</i><br>1949 öljymaalauk (102 x 83 cm)                                 | Modernismi                                 |
| 10. Juhani Linnovaara: <i>Kesäyö</i><br>1977-1978 Akryylimaalauk (195 x 150 cm)                      | Nykytaide: Surrealismi                     |

Liitteen 1 kuvasivut 120-127 poistettu tekijänoikeudellisten seikkojen vuoksi.

Kyselylomake

LIITE 2

Jyväskylän yliopisto  
Varhaiskasvatuksen yksikkö  
Kasvatustieteen maisterin koulutusohjelma  
Kirsi Laitinen- Jokela / Pro gradu-tutkielma 1998

Seuraavien kysymysten avulla tutkin lastentarhanopettajien kuvataidetta koskevia käsityksiä ja mieltymyksiä. En hae kysymyksilläni mitään tiettyjä vastauksia, joten on erittäin tärkeää, että vastaat täysin aidosti ja vapaasti omista mieltymyksistäsi käsin. Kaikki vastaukset ovat oikeita ja hyviä.

**Vastausohje:**

Kyselylomake koostuu kolmesta osasta:

- Osa 1.** Vastaa ensin kirjallisesti kysymyksiin 1, 2, 3a ja 3b.
- Osa 2.** Kysymys 4. Arvio kirjallisesti viittä diakuvana esitettävää taidekuvaa oheisilla kuvakohtaisilla lomakkeilla. Vastausaika on 5 minuuttia jokaista diakuvaa kohti.
- Osa 3.** Kysymykset 5, 6 ja 7.  
Kysymykset 5 ja 6. Katsele ja arvioi täysin itsenäisesti ja omissa rauhassa esillä olevia kuvataidejäljennöksiä (10kpl) 1800-1900-lukujen vaihteen ja 1900-luvun kuvataiteesta oheisilla kuvakohtaisilla lomakkeilla. Tarkempi ohje arviointisi lähtökohdaksi kysymykseen 5 esitetään osan 3 alussa.

Palauta kyselylomake nimettömänä tilaisuuden jälkeen tutkimuksen suorittajalle. Vastauksesi käsitellään täysin luottamuksellisesti.

**KIITOS HYVIN PALJON VASTAUKSISTASI!**



**OSA 1. Kysymykset 1, 2, 3a ja 3b.****Kysymys 1.****Mitä sinulle tulee mieleen kun ajattelet sanaa taide?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kysymys 2.****Mitä taide merkitsee sinulle?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kysymys 3.****Millaisia ovat olleet kokemuksesi taiteesta?****a) Myönteiset kokemuksesi:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**b) Kielteiset kokemuksesi :**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---











**OSA 3. Kysymykset 5, 6 ja 7.****Kysymys 5.**

**Kun lähdet suunnittelemaan esikouluikäiselle lapselle taiteen vastaanottoon liittyvää käytännön tilannetta, mitä kuvataideteoksia valitsisit näiden teosten joukosta tarkastelun kohteeksi ja mitä et valitsisi? (Kuvat esillä seinillä, 10 kuvaa)**

Tutustu rauhassa jokaiseen kuvaan ja pohdi, miksi juuri tämä kuvataideteos sopii mielestäsi esikouluikäiselle lapselle tai miksi se ei missään tapauksessa sovi?

Perustele valintojasi.



**KUVA 1.** Albert Edelfelt : *Leikkiviä poikia rannalla.* 1884. Öljymaalaus (89 x 106,5 cm).

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KUVA 2. Olli Miettinen: *Asetelma (La Piste II)*. 1931. Öljymaalauk (64 x 49 cm).**

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KUVA 3.** Ernst Billgren: *Missing Fox*. 1993. Öljyväri ja mosaiikki.

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KUVA 4. Mihail Larionov: *Sotilas hevosen selässä*. 1908. Öljymaalaus ( 89 x 99 cm).**

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KUVA 5. Keith Haring: *Nimetön*. Huhtikuu 1984. Akryyli puuvillalle, neliosainen (304 x 304 cm).**

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KUVA 6. Outi Heiskanen: *Uni*. 1974. Akvatinta ja mezzotinto (170 x 165 mm).**

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KUVA 7. Joan Miro: *Taivaan kulta*. 1967. Öljymaalauk (205 x 175 cm).**

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KUVA 8 . Walter Dahn: *Astma I.* 1982. Dispersio puuvillalle ( 200 x 150 cm).**

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**KUVA 9. Sam Vanni: *Äiti ja lapsi*. 1949. Öljymaalauk (102 x 83 cm).**

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KUVA 10. Juhani Linnovaara: *Kesäyö*. 1977-1978. Akryylimaalaus (195 x 150 cm).**

**Sopii**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ei sovi**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kysymys 6.**

**Mitkä näistä kuvataideteoksista miellyttivät sinua itseäsi?**

Valitse teosten joukosta kolme (3) itseäsi eniten miellyttävää teosta ja kolme (3) vähiten itseäsi miellyttävää teosta.

**Eniten miellyttävät****Vähiten miellyttävät**

Kuva 1   
 Kuva 2   
 Kuva 3   
 Kuva 4   
 Kuva 5

Kuva 1   
 Kuva 2   
 Kuva 3   
 Kuva 4   
 Kuva 5

Kuva 6   
 Kuva 7   
 Kuva 8   
 Kuva 9   
 Kuva 10

Kuva 6   
 Kuva 7   
 Kuva 8   
 Kuva 9   
 Kuva 10

**Kysymys 7.**

**Muistele vielä itse omasta kokemuksestasi kuva, jota näkemiesi kuvien joukossa ei ollut ja jonka ottaisit, tai jota et ottaisi mukaan esikouluikäiselle suunnattuun taiteen vastaanottoon liittyvään käytännön tilanteeseen. Perustele valintaasi.**

---



---



---



---



---



---



---

*1. Aiheeseen viittaaminen*

-teoksen aiheen nimeäminen ja määrittelemine (esimerkiksi pelottava, arka, ahdistava, sopiva, mielenkiintoinen, tylsä, arvoituksellinen, salaperäinen)

*2. Väriin viittaaminen*

-tiettyyn väriin ja yleensä väriin viittaaminen (lämpimyy, kylmyys, sointuvuus, hallitsevuus, rehevyys, kolkkous, värien sopivuus kuvan tunnelmaan)

*3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen*

- kuvan rakenteellinen sommittelu  
- yksityiskohdat tai muodot, liike tai toiminta, kompositio, koko

*4. Maalauksellisuus*

-valon käyttö  
-kirkkaus  
-selkeys  
-pinnan tekstuuri (siveltimenvedot)

*5. Teemaan viittaaminen*

-teoksen merkitys tai sanoma: selvä, epäselvä, sanoman puuttuminen  
-symbolismi  
-teoksen ymmärrettävyys

*6. Tunnelmaan viittaaminen*

-esimerkiksi: "rauhallinen", "rauhottava", "surumielinen", "mielipuolinen", "kiireetön", "uhkaava", "pelottava", "jännittävä", "arvoituksellinen" tai "salaperäinen"

*7. Taidetyyliin viittaaminen*

- "teos edustaa esimerkiksi abstraktia taidetta"  
- taidetyylien tunnetuksi tekeminen

*8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen*

- "teoksen tekotapa miellyttää"  
- teosta voidaan käyttää tekniikan opettelu esimerkkinä

*9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen*

-realismi (todentuntuisuus "melkein kuin valokuva")  
-teoksen laadukkuus (viimeistely tai sotkuinen)  
-toteuttamisen vaikeus  
-taiteilijan tai teoksen kuuluisuus

*10. Teoksen syntytaustaan viittaaminen**11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit.*

-teoksen hyväksyminen tai kyseenalaistaminen taiteena  
"näitä näkee joka päivä päiväkodin seinillä"

*12. Omiin kokemuksiin viittaaminen*

-tuttuihin henkilöihin viittaaminen "pikkuveljeni näköinen poika"

*13. Omat tuntemukset teosta katsellessa*

- vastaanottajan omien mielipiteiden henkilökohtaisuus tuodaan esille
- vastaanottoon liittyvät voimakkaat tuntemukset, mielikuvat
- kuvan kokeminen ja mieltymys : myönteinen (ottaisinko seinälleni) tai kielteinen
- kiinnostavuus, saako kuvasta mitään irti
- haasteellisuus, löytyykö kuvasta se miksi kuva on nimetty tai mitä kuva esittää
- herättääkö kuva keskustelua, mielikuvia, kysymyksiä, erilaisia tunteita
- yleisen mielipiteen muodostuminen
- kuvan sopivuus esikouluikäiselle lapselle : sopii tai ei sovi

*14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja rajoitukset*

-opettajan vaatimukset ryhmän koolle ja vastaanottajien iälle

*15. Kuvan välineellinen tehtävä*

-esimerkiksi kuvan tarjoama tiedollinen tai terapeuttinen tehtävä

## Esitettyjen diakuvien vastaanotto

## LIITE 4

Luvut taulukoissa ilmentävät seuraavaa: sarakkeesta yksi ilmenee kuhunkin luokkaan sopivien viittausten kokonaismäärä ja prosenttiosuus suhteessa kokonaisprosenttimäärään (100 %). Sarakkeessa kaksi on eroteltu kunkin luokan viittausten kokonaismäärästä myönteistä asennetta osoittavien viittausten määrä, sekä prosenttiosuus suhteessa kokonaisprosenttimäärään. Sarakkeessa kolme on eroteltu kunkin luokan viittausten kokonaismäärästä kielteistä asennetta osoittavien viittausten määrä, sekä prosenttiosuus suhteessa kokonaisprosenttimäärään.

TAULUKKO 2 Eero Järnefeltin Taiteilijan poika-teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	10	18	10	18	-	-
2. Väriin viittaaminen	1	2	1	2	-	-
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	8	14	7	12,5	1	1,5
4. Maalauksellisuus	1	2	1	2	-	-
5. Teemaan viittaaminen	9	16	9	16	-	-
6. Tunnelmaan viittaaminen	7	13	7	13	-	-
7. Taidetyyliin viittaaminen	2	4	2	4	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	3	5,5	3	5,5	-	-
10. Teoksen syntytaustaan viittaaminen	2	4	1	2	1	2
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	3	5,5	3	5,5	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	9	16	8	14	1	2
	55	100	52	94,5	3	5,5

TAULUKKO 3 Piet Mondrianin Tableau II-teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	10	17	2	3,5	8	13
2. Väriin viittaaminen	7	11	7	11	-	-
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	8	13	2	3,5	6	10
4. Maalauksellisuus	1	2	1	2	-	-
5. Teemaan viittaaminen	8	13	3	5	5	8
6. Tunnelmaan viittaaminen	8	13	3	5	5	8
7. Taidetyyliin viittaaminen	1	2	-	-	1	2
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	4	7	2	3,5	2	3,5
10. Teoksen syntytaustaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	3	5	2	3,5	1	2
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	10	17	2	3,5	8	13
	60	100	25	40,5	35	59,5

TAULUKKO 4 Salvador Dalin Die Brennande Giraffe-teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	10	15	3	4,5	7	10,5
2. Väriin viittaaminen	6	9	5	7,5	1	1,5
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	8	12	2	3	6	9
4. Maalauksellisuus	3	4,5	3	4,5	-	-
5. Teemaan viittaaminen	10	15	4	5,5	6	9
6. Tunnelmaan viittaaminen	6	9	1	1,5	5	7,5
7. Taidetyyliin viittaaminen	6	9	3	4,5	3	4,5
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	4	5,5	3	4,5	1	1,5
10. Teoksen syntytaustaan viittaaminen	1	1,5	1	1,5	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	3	4,5	2	3	1	1,5
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	10	15	2	3	8	12
	67	100	29	43	38	57

TAULUKKO 5 Frida Kahlon Henry Fordin sairaala-teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	10	17	1	2	9	15
2. Väriin viittaaminen	2	3	1	2	1	1,5
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	6	10	2	3	4	6,5
4. Maalauksellisuus	-	-	-	-	-	-
5. Teemaan viittaaminen	10	17	1	2	9	15
6. Tunnelmaan viittaaminen	7	11,5	-	-	7	11,5
7. Taidetyyliin viittaaminen	5	8	1	2	4	6,5
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	1	2	1	2	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	4	6,5	-	-	4	6,5
10. Teoksen syntytaustaan viittaaminen	1	2	-	-	1	1,5
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	2	3	-	-	2	3
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	2	3	2	3	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	10	17	1	2	9	15
	60	100	10	18	50	82

TAULUKKO 6 Wassily Kandinskyn Maalaus jossa taloja-teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	9	14	7	11	2	3,5
2. Väriin viittaaminen	10	16	10	16	-	-
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	8	13	6	9,5	2	3,5
4. Maalauksellisuus	-	-	-	-	-	-
5. Teemaan viittaaminen	8	13	7	11	1	1,5
6. Tunnelmaan viittaaminen	7	11	6	9,5	1	1,5
7. Taidetyyliin viittaaminen	6	9	2	3,5	4	6,5
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	1	1,5	1	1,5	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	5	8	5	8	-	-
10. Teoksen syntytaustaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	1	1,5	1	1,5	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	8	13	6	9,5	2	3,5
	63	100	51	81	12	19

## Esitettyjen taidekuvien vastaanotto

## LIITE 5

TAULUKKO 7 Albert Edelfeltin Leikkiviä poikia rannalla- teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	7	15	7	15	-	-
2. Väriin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	4	8	4	8	-	-
5. Teemaan viittaaminen	10	21	10	21	-	-
6. Tunnelmaan viittaaminen	5	10	5	10	-	-
7. Taidetyyliin viittaaminen	1	2	1	2	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	4	8	3	6	1	2
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	5	10	5	10	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	6	13	6	13	-	-
14. Kuvan vastaanottajalle asetamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	-	-	-	-	-	-
15. Kuvan välineellinen tehtävä	6	13	6	13	-	-
	48	100	47	98	1	2



TAULUKKO 8 Olli Miettisen Asetelma (La Piste II) - teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	9	22,5	3	7,5	6	15
2. Väriin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	6	15	4	10	2	5
5. Teemaan viittaaminen	5	12,5	3	7,5	2	5
6. Tunnelmaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
7. Taidetyyliin viittaaminen	3	7,5	3	7,5	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	3	7,5	3	7,5	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	1	2,5	1	2,5	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	9	22,5	5	12,5	4	10
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	-	-	-	-	-	-
15. Kuvan välineellinen tehtävä	4	10	4	10	-	-
	40	100	28	65	11	35

TAULUKKO 9 Ernst Billgrenin Missing Fox- teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	10	19	8	15	2	4
2. Väriin viittaaminen	1	2	-	-	1	2
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	8	15	6	11	2	4
5. Teemaan viittaaminen	9	17	7	13	2	4
6. Tunnelmaan viittaaminen	6	11	5	9	1	2
7. Taidetyyliin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	1	2	1	2	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	1	2	-	-	1	2
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	7	13	5	9	2	4
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	4	8	2	4	2	4
15. Kuvan välineellinen tehtävä	6	11	6	11	-	-
	53	100	40	74	13	26

TAULUKKO 10 Mihail Larionovin Sotilas hevosen selässä-teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	9	21	8	18,5	1	2,5
2. Väriihin viittaaminen	3	7	2	4,5	1	2,5
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	6	14	6	14	-	-
5. Teemaan viittaaminen	6	14	5	11,5	1	2,5
6. Tunnelmaan viittaaminen	3	7	2	4,5	1	2,5
7. Taidetyyliin viittaaminen	2	4,5	2	4,5	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	2	4,5	2	4,5	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	7	16	5	11,5	2	4,5
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	-	-	-	-	-	-
15. Kuvan välineellinen tehtävä	5	12	5	11,5	-	-
	43	100	37	85,5	6	14,5

TAULUKKO 11 Keith Haringin Nimetön-teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	7	16	4	9	3	7
2. Väriihin viittaaminen	1	2	-	-	1	2
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	10	22	8	17,5	2	4,5
5. Teemaan viittaaminen	10	22	8	17,5	2	4,5
6. Tunnelmaan viittaaminen	1	2	1	2	-	-
7. Taidetyyliin viittaaminen	1	2	1	2	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	1	2	1	2	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	7	16	5	11,5	2	4,5
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	2	5	-	-	2	4,5
15. Kuvan välineellinen tehtävä	5	11	5	11,5	-	-
	45	100	33	73	12	27

TAULUKKO 12 Outi Heiskasen Uni - teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	8	17	6	13	2	4
2. Väreihin viittaaminen	4	8,5	4	8,5	-	-
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	5	11	4	8,5	1	2,5
5. Teemaan viittaaminen	9	19	7	15	2	4
6. Tunnelmaan viittaaminen	8	17	7	15	1	2,5
7. Taidetyyliin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	1	2	1	2	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	1	2	1	2	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	3	6,5	1	2	2	4
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	-	-	-	-	-	-
15. Kuvan välineellinen tehtävä	8	17	8	17	-	-
	47	100	39	83	8	17

TAULUKKO 13 Joan Mirón Taivaan kulta- teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	8	19,5	5	13	3	7
2. Väreihin viittaaminen	2	5	1	2,5	1	2,5
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	4	10	3	7	1	2,5
5. Teemaan viittaaminen	5	12	3	7	2	5
6. Tunnelmaan viittaaminen	2	5	1	2,5	1	2,5
7. Taidetyyliin viittaaminen	3	7	3	7	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	2	5	2	5	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	3	7	1	2,5	2	5
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	2	5	1	2,5	1	2,5
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	4	10	1	2,5	3	7
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	-	-	-	-	-	-
15. Kuvan välineellinen tehtävä	6	14,5	6	14,5	-	-
	41	100	27	66	14	34

TAULUKKO 14 Walter Dahmin Astma I -teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	10	21	4	8	6	12,5
2. Väriin viittaaminen	2	4	2	4	-	-
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	4	8	2	4	2	4,5
5. Teemaan viittaaminen	7	15	4	8	3	6,5
6. Tunnelmaan viittaaminen	7	15	1	2	6	12,5
7. Taidetyyliin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	9	19	3	6,5	6	12,5
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	5	10	-	-	5	10,5
15. Kuvan välineellinen tehtävä	4	8	3	6,5	1	2
	48	100	19	39	29	61

TAULUKKO 15 Sam Vannin Äiti ja lapsi-teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	9	17,5	6	11,5	3	5,5
2. Väriin viittaaminen	4	8	4	8	-	-
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	8	15	6	11,5	2	4
5. Teemaan viittaaminen	6	12	5	10	1	2
6. Tunnelmaan viittaaminen	3	6	2	4	1	2
7. Taidetyyliin viittaaminen	9	17,5	7	13,5	2	4
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	6	12	4	8	2	4
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	3	6	1	2	2	4
15. Kuvan välineellinen tehtävä	3	6	2	4	1	2
	51	100	37	72	14	28

TAULUKKO 16 Juhani Linnovaaran Kesäyö- teoksen vastaanotto

luokka	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	8	17	7	15	1	2
2. Väriin viittaaminen	5	11	4	9,5	1	2
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	7	15,5	6	13	1	2
5. Teemaan viittaamien	6	13	6	13	-	-
6. Tunnelmaan viittaaminen	5	11	5	11	-	-
7. Taidetyyliin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	-	-	-	-	-	-
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	-	-	-	-	-	-
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	-	-	-	-	-	-
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	3	6,5	2	4,5	1	2
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	6	13	5	11	1	2
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	-	-	-	-	-	-
15. Kuvan välineellinen tehtävä	6	13	6	13	-	-
	46	100	41	90	5	10

## LIITE 6

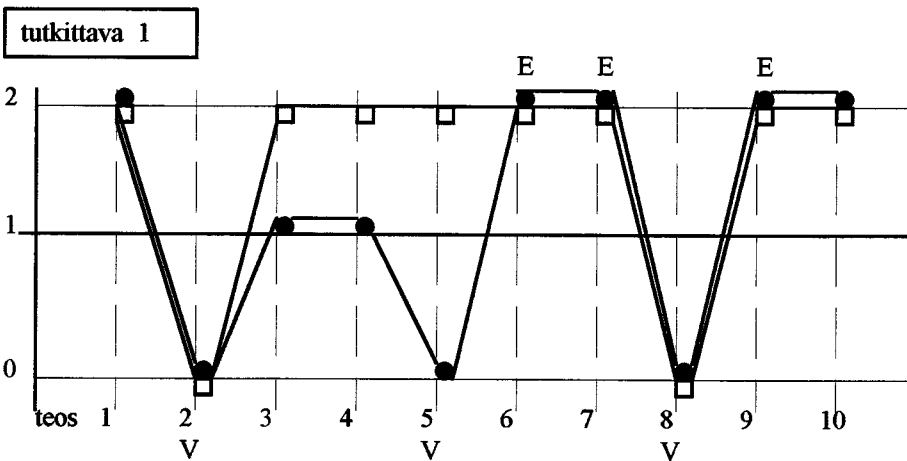
Yhteenveto tutkimuksessa käytettyjen kymmenen taidekuvana esitettyjen teosten vastaanotosta

TAULUKKO 17 Teosten ominaisuuksien vaikutus valintaan kymmenen teoksen kohdalla

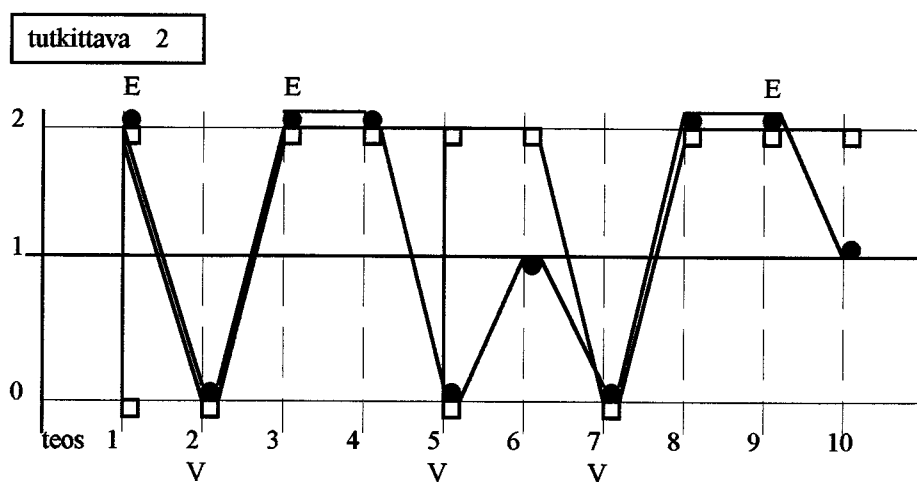
luokka	N	%
1. Aiheeseen viittaaminen	85	18,4
2. Väriin viittaaminen	22	4,8
3. Tiettyihin pintaelementteihin viittaaminen	62	13,4
5. Teemaan viittaamien	73	15,8
6. Tunnelmaan viittaaminen	40	8,7
7. Taidetyyliin viittaaminen	19	4,1
8. Käytettyyn tekniikkaan viittaaminen	8	1,7
9. Taiteilijan taitoihin viittaaminen	11	2,4
11. Taiteen määrittelyyn liittyvät kommentit	2	0,5
12. Omiin kokemuksiin viittaaminen	9	2,0
13. Omat tuntemukset teosta katsellessa	63	13,7
14. Kuvan vastaanottajalle asettamat vaatimukset ja / tai rajoitukset	14	3,0
15. Kuvan välineellinen tehtävä	53	11,5
	462	100

Kuvioista 8-17 ilmenevät kunkin lastentarhanopettajan henkilökohtaiset näkemykset teosten sopivuudesta esikouluikäiselle suhteutettuna heidän henkilökohtaisiin taidemieltyksiinsä.

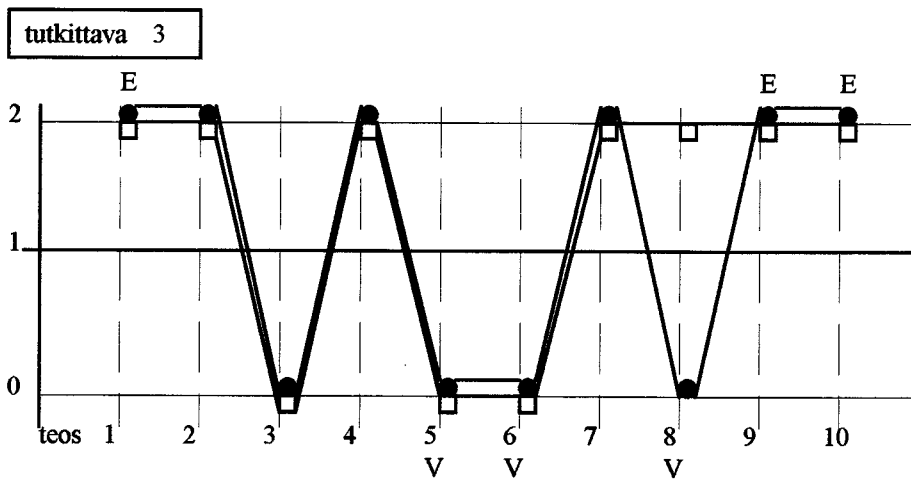
SELITYKSET					
0 = en pidä itse / ei sovi esikouluikäiselle					
1 = ei selvää kantaa oman mieltymyksen suhteen					
2 = pidän itse / sopii esikouluikäiselle					
	● = oma pitäminen				
	□ = sopivuus esikouluikäiselle				
	E = eniten itseä miellyttävä				
	V = vähiten itseä miellyttävä				
TEOKSET					
1. Edelfelt	2. Miettinen	3. Billgren	4. Larionov	5. Haring	
6. Heiskanen	7. Miró	8. Dahn	9. Vanni	10. Linnovaara	



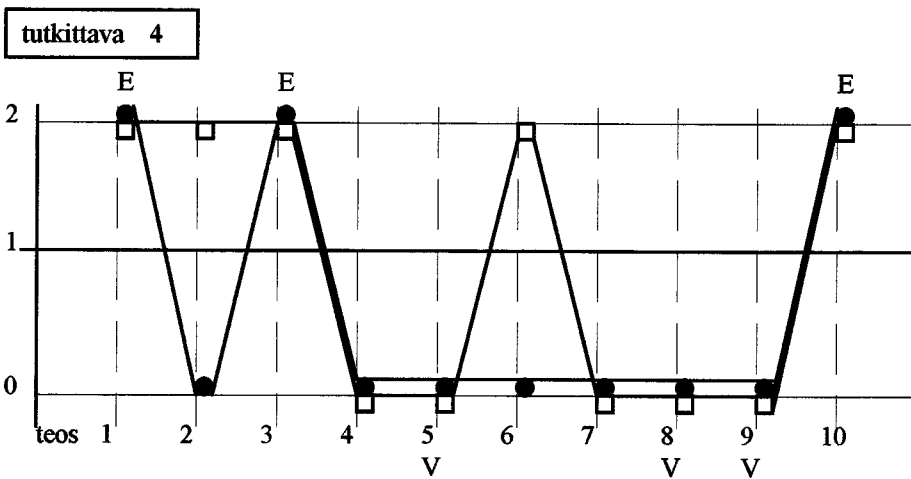
KUVIO 8 Tutkittava no: 1. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde



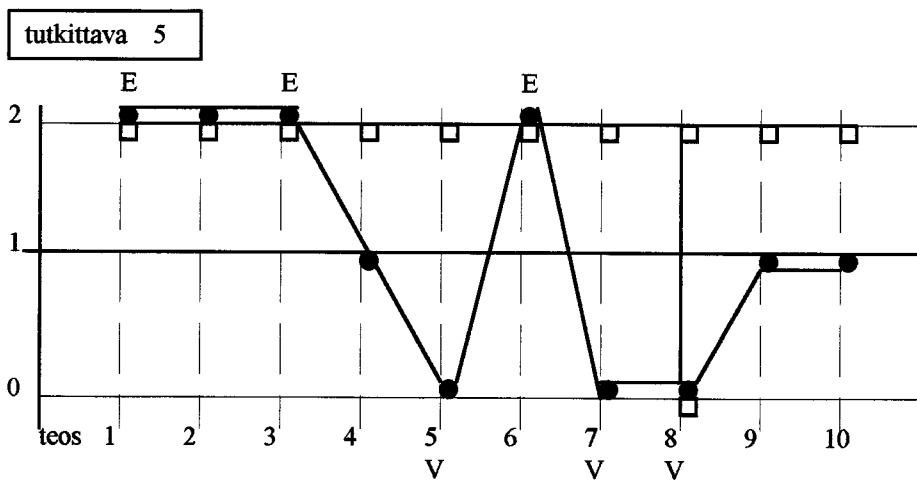
KUVIO 9 Tutkittava no: 2. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde



KUVIO 10 Tutkittava no: 3. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde

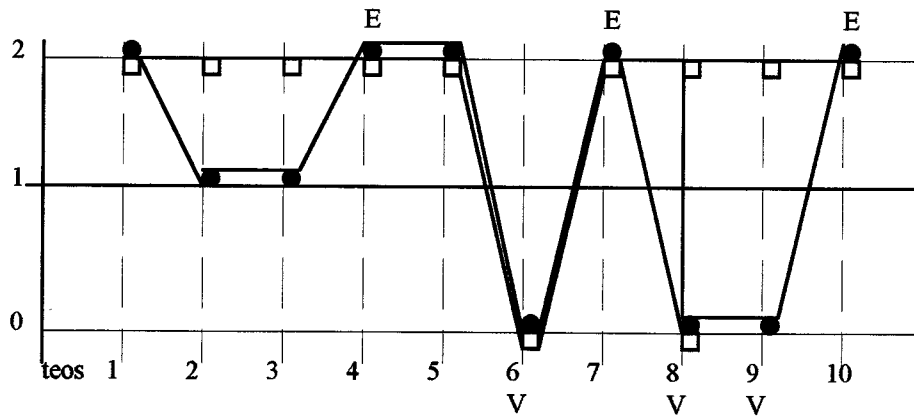


KUVIO 11 Tutkittava no: 4. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde



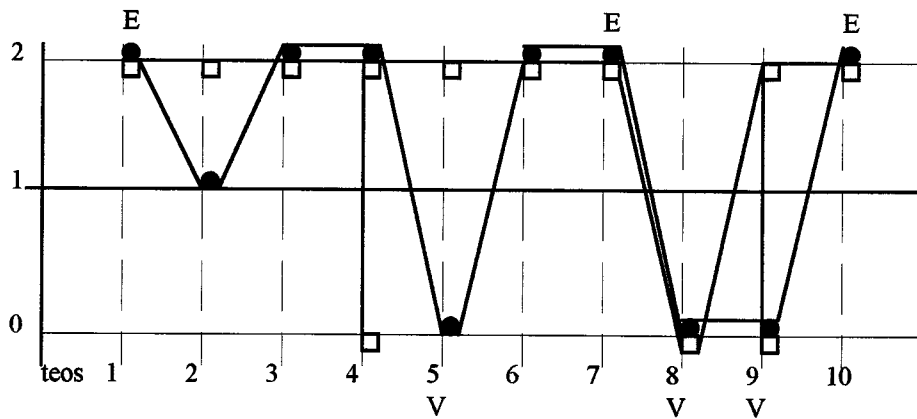
KUVIO 12 Tutkittava no: 5. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde

tutkittava 6



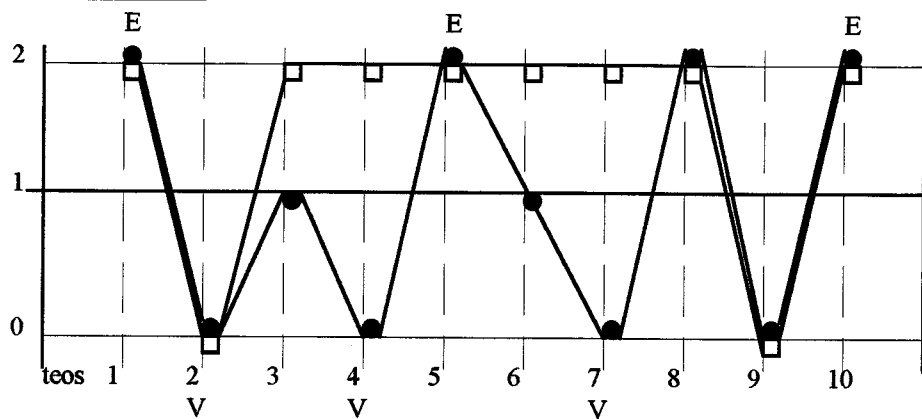
KUVIO 13 Tutkittava no: 6. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde

tutkittava 7



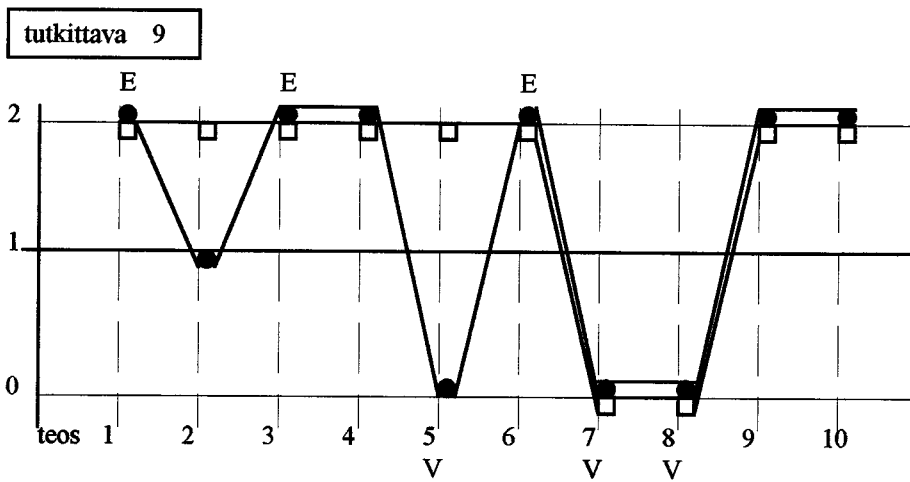
KUVIO 14 Tutkittava no: 7. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde

tutkittava 8

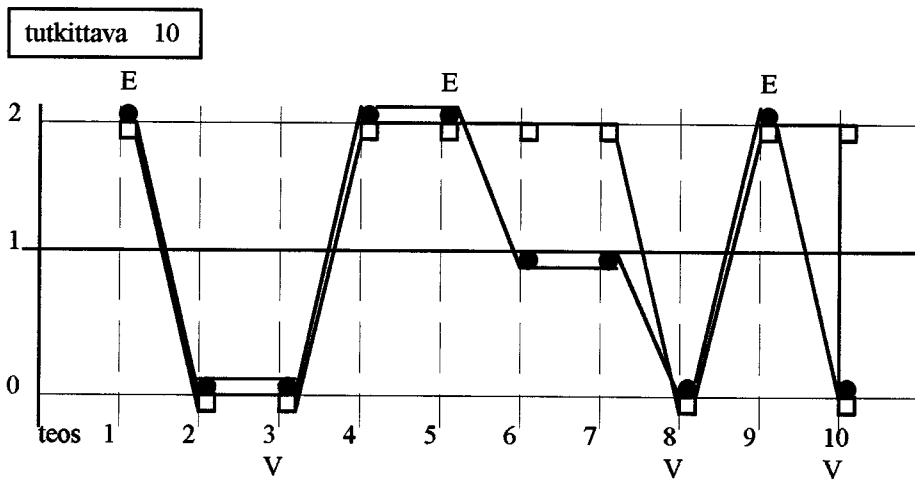


KUVIO 15 Tutkittava no: 8. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde





KUVIO 16 Tutkittava no: 9. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde



KUVIO 17 Tutkittava no:10. Henkilökohtaisten mieltymysten ja esikouluikäiselle soveltuvien taidekuvien välinen suhde